

Observatoire de l'Ecole Rurale

Coordinateurs :

**Yves Alpe
Jean-Louis Poirey**

**L'enseignement scolaire
en milieu rural et montagnard**

Tome 3

Collégiens à mi-parcours

Avant propos

L'équipe de recherche de l'Observatoire de l'École rurale poursuit la publication de ses travaux. Il faut s'en réjouir et s'en féliciter à plusieurs égards.

D'abord parce qu'il s'agit d'une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle qui travaille, dans la durée, en associant plusieurs IUFM. Le fait est assez rare et assez exemplaire pour mériter d'être souligné. Il montre que, dès lors que des chercheurs se donnent un objet commun et travaillent ensemble, avec rigueur, dans leurs disciplines reciproques, la recherche a tout à y gagner. Loin d'aboutir à des confusions épistémologiques ou à des renoncements, elle bénéficie d'un formidable effet d'entraînement : la « solidarité critique » suscite les interrogations reciproques ; la confrontation des points de vue permet l'enrichissement des perspectives ; l'obligation de se faire comprendre à d'autres spécialistes et d'affronter leurs demandes d'explications aide à la clarification. Bref, sans renoncer à être lui-même, chaque chercheur profite du regard des autres et le résultat bénéficie largement à tous. Le lecteur de ce présent ouvrage pourra le mesurer...

Mais, il faut aussi se féliciter de cette recherche en raison même de son objet d'étude. L'école rurale, en effet, n'est pas une survivance ou un archaïsme que l'on ne devrait considérer que sur le mode nostalgique. Ce n'est ni « l'enfer de la solitude », ni le refuge idyllique pour échapper à « la violence des banlieues ». Loin de tout cliché, l'école rurale est une réalité complexe et diverse où travaillent des hommes et des femmes qui se trouvent confrontés à des problèmes spécifiques. Comprendre ces problèmes, c'est comprendre l'École et c'est se donner les moyens d'avancer vers une meilleure intelligence de l'institution scolaire dans son ensemble. Comprendre comment les élèves travaillent là, c'est appréhender plus finement les rapports d'un enfant scolarisé avec son environnement familial et socio-économique. Analyser les pratiques pédagogiques et didactiques mises en place ici, c'est pouvoir s'interroger sur la pertinence de celles-ci, leur éventuelle transférabilité, leur avenir au sein même de l'ensemble du système. Suivre des cohortes d'élèves issus des écoles rurales, c'est se donner les moyens d'approcher la nature des parcours scolaires, de repérer leurs points communs et leurs spécificités. C'est chercher comment les aider au mieux et être fidèle, avec eux comme avec les autres, à l'idéal de démocratisation du savoir que porte notre école républicaine.

Or – et c'est justement là le troisième intérêt de cette recherche – nous avons beaucoup à apprendre de ce que nous disent ici les chercheurs. Nous avons beaucoup à entendre et beaucoup à comprendre : pourquoi les élèves issus des écoles rurales sont-ils plutôt d'un meilleur niveau que leurs camarades à leur entrée en sixième et pourquoi ce niveau baisse-t-il

de manière sensible en milieu de collège ? Voilà qui interroge tout autant l'école primaire que le collège, les pratiques pédagogiques des écoles rurales que celles des collèges qui en accueillent les élèves... Voilà qui, en ces temps de réflexion sur le système scolaire, sur les relations entre l'école et la famille, l'école et les territoires, doit stimuler notre réflexion. Il faut donc remercier l'Observatoire de l'École rurale de ce nouveau rapport de recherche. C'est de la belle ouvrage. Nos collègues vont la poursuivre. Ils ont déjà en projet un colloque international qui devrait permettre, d'ici deux à trois ans, de faire connaître plus largement encore leurs résultats et de les confronter avec d'autres... Bref, un bel avenir pour une recherche en éducation sur un sujet important. Qui témoigne, plus largement, d'un bel avenir possible pour la recherche en éducation...

Philippe Meirieu

Directeur de l'IUFM de l'Académie de Lyon

L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard

Tome 3 : Collégiens à mi parcours

Plan

Avant propos P. Meirieu

Introduction J.L. Poirey

Première partie : éléments d'analyse

Le système éducatif en milieu rural : des débats anciens, des problématiques actuelles Y. Alpe

Deuxième partie : l'évolution CM2 – Cinquième dans la Base OER

La base OER Cinquième : les changements entre octobre 1999 et mars 2002 Y. Alpe

Présentation de la base Collèges J.L. Poirey

L'évolution des pratiques culturelles des élèves du CM2 à la Cinquième Y. Alpe

Les élèves ruraux et leurs projets professionnels Y. Alpe

Goût pour l'école, estimation de son propre niveau scolaire et statut des disciplines J.L. Poirey

Approches de l'impact de la scolarisation en milieu montagnard sur la réussite et l'orientation P. Champollion

Les élèves des écoles à classe unique et des écoles à deux classes M. Féraud

Troisième partie : pistes de recherches

L'orientation en milieu ruraux et montagnards : état des lieux, P. Champollion
problématique et premières interrogations

Ecoles rurales et territorialisation : stratégies socioculturelles et A. Legardez didactiques.

De notre impossibilité de mesurer l'effet de particularités culturelles locales sur la réussite scolaire T. May-Carles

Parents des villes, parents des champs J.L. Fauguet

Approche des stratégies de diffusion de l'information mise en œuvre par A. Piponnier l'OER

Conclusion P. Champollion

Post-face : R. Establet.

Introduction

Jean-Louis Poirey

*IUFM de Franche-Comté
Centre MTI de l'Université de Franche-Comté*

Après « Espaces ruraux et réussite scolaire » paru en 2001, puis « Au seuil du collège » paru en 2003, le tome 3 de la collection « L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard » permet de porter à la connaissance du public certains résultats de l'analyse du suivi d'une cohorte de 2400 élèves issus de différents types de milieux ruraux dans six départements du quart Sud-Est de la France, entre le CM2 et la classe de Seconde.

Ce tome 3 est consacré aux observations menées auprès des élèves et de leurs familles, deux années après le CM2, donc inscrits en classe de Cinquième pour ceux qui effectuent un cursus normal.

Longtemps considérées comme moins performantes que les classes urbaines, les écoles rurales ont pu démontrer, grâce à la mise en place des tests d'évaluation, qu'elles amenaient leurs élèves à un niveau tout à fait comparable, voire légèrement supérieur, à celui des élèves des écoles urbaines. En revanche, la scolarité au collège s'avère moins prometteuse : taux de redoublement plus importants qu'en milieu urbain, sorties plus fréquentes du système éducatif avant l'arrivée en Troisième, tendance à une orientation post-collège vers des cursus plus courts...

La question est très complexe car elle nécessite l'examen de la multitude des facteurs qui peuvent influer sur la scolarité des collégiens en milieux ruraux.

Si le mouvement de péri-urbanisation observé depuis les deux dernières périodes intercensitaire entraîne un certain brassage de la population, la composition sociologique des espaces ruraux reste dominée par des familles qui affichent des aspirations scolaires et professionnelles plus modestes pour leurs enfants. Il en est ainsi par exemple de la population ouvrière dont le pourcentage est plus important à la campagne qu'à la ville, depuis le recensement de 1990. Ainsi l'intensité de l'investissement scolaire des élèves ne peut être étrangère au niveau de l'ambition familiale pour le devenir de ses enfants.

Les facteurs sociologiques ne sont certainement pas les seuls en cause et on peut invoquer les situations contextuelles de vie des familles plus ou moins marquées par un certain isolement géographique et culturel, dont les conséquences en terme de résultat scolaire peuvent être plus visibles au collège qu'à l'école. A ce sujet il conviendra d'examiner l'impact que peuvent avoir les stratégies d'ouverture développées par certains projets d'établissement sur les parcours des élèves.

Enfin, il faudra s'interroger sur les conséquences de la rupture que connaît, à son arrivée dans le second degré, l'élève issu d'une classe à plusieurs niveaux, dans tous les aspects de sa vie scolaire, et même si le collège est de petite taille et installé dans un bourg rural.

Ces interrogations sont à mettre en relation avec les actuels projets du gouvernement de Jean-Pierre RAFFARIN sur l'aménagement des territoires ruraux et sur la réorganisation de l'école. La réflexion sur le devenir des espaces ruraux n'est pas nouvelle. Dès 1946, le ministre de la reconstruction avait commandé une enquête à Jean-François GRAVIER sur la question de l'aménagement du territoire. Publié l'année suivante, « Paris et le désert français », eut un retentissement exceptionnel, en posant la question des grands équilibres territoriaux. La seconde moitié du XXème siècle a été marquée par le transfert progressif d'un grand nombre de compétences de l'Etat aux instances régionales, principalement par les lois de décentralisation de 1981 et 1982. Cette évolution fut suivie par le retrait progressif de la DATAR¹, considérée comme une émanation du pouvoir central, au profit des pouvoirs régionaux, même si les priorités établies au niveau national ont continué de s'affirmer par le biais des contrats de plan Etat-Région.

Les dispositifs successivement mis en œuvre témoignent d'un constant tiraillement entre le souci de rigueur budgétaire et le principe de l'égalité d'accès aux services publics pour tous les citoyens, au premier rang desquels il faut citer l'école : le problème est que si les espaces ruraux et montagnards couvrent près de 85% du territoire national, ils ne compte qu'un quart de la population.

Actuellement, succédant à la LOADDT² de 1999 qui traite de tous les types de territoires, le projet de loi sur le développement des espaces ruraux présenté à l'Assemblée nationale fin 2003 est réputé être « le premier texte législatif spécifiquement dédié à la ruralité » et qui a « pour ambition de replacer l'ensemble des territoires ruraux au cœur de notre politique nationale d'aménagement du territoire³ ». Il comprend huit axes, instrumentalisés, entre autres, par l'actualisation des ZRR⁴ et leur adossement sur le zonage communautaire issu de leurs liens avec les TRDP⁵ et sur le soutien au développement de l'intercommunalité.

A la suite du rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche publié en juin 2003 sous le titre « L'évolution du réseau des écoles primaires » et de la communication de Xavier DARCOS sur la mise en réseau des écoles primaires, se dessine peu à peu une nouvelle géographie scolaire qui met en avant la rupture de l'isolement humain et pédagogique, de l'isolement culturel, scientifique et technologique pour « une plus grande égalité des chances » par la mutualisation des moyens et le « brassage » des élèves... Cet ensemble de textes sera définitivement adopté dans une future loi d'orientation attendue fin 2004 ou début 2005.

Enfin, la réflexion conduite par Claude THÉLOT, Président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école rendra public, le 12 octobre prochain, son rapport intitulé « Pour la réussite de tous les élèves ».

¹ Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action régionale

² Loi d'Orientation sur l'Aménagement et de Développement Durable du Territoire

³ Présenté par Hervé GAYMARD, ministre de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales à l'automne 2003 et débattu au Sénat en début d'été 2004.

<http://www.senat.fr/dossierleg/pj103-192.html>.

⁴ Zones de Revitalisation Rurale

⁵ Territoires Ruraux à Développement Prioritaire

Ces projets suscitent de nombreuses réactions de défiance, notamment « la mise en réseau » des petites écoles inquiète un grand nombre d'acteurs de l'école rurale qui craignent à la fois un transfert de charges vers les collectivités locales et de nombreuses fermetures.

L'Association des Maires de France manifeste des réserves sur le schéma territorial tel qu'il est prévu actuellement, car les maires des villes ne sont pas partie prenante du dispositif de concertation et de contractualisation⁶. L'Association des Maires Ruraux de France affiche une vision contestée des réseaux d'écoles tels qu'ils sont prévus dans le projet⁷, et le Comité directeur de l'Association nationale des Élus de la Montagne « a pris position contre le projet de mise en réseaux des écoles, tel qu'il avait été présenté en novembre dernier ». Enfin la Fédération Nationale de l'École Rurale se montre particulièrement critique contre le projet qui à ses yeux annonce « la fin des petites structures scolaires »⁸.

Ce volume s'ouvre sur le rappel de l'ancienneté et de la vivacité du débat sur les évolutions du système éducatif en milieu rural, qui met en perspective la gestion des effectifs d'élèves, la contrainte des distances géographiques, la modernisation des infrastructures, la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves.

Il propose ensuite l'analyse de divers aspects de la vie scolaire des collégiens, notamment au niveau de la classe de Cinquième, qui peut ouvrir des pistes pour l'interprétation des tendances différenciant les cursus des élèves des établissements ruraux et urbains.

Enfin, il fait part au lecteur des nouvelles interrogations suscitées par l'analyse des données actuelles, en formulant de nouvelles problématiques et en ouvrant de nouvelles pistes de recherches.

Le suivi de la cohorte d'élèves se poursuit comme prévu. Quatre années après leur sortie du CM2, de nouveaux questionnaires ont été diffusés dans la première moitié de l'année 2004 aux élèves, ainsi qu'à leurs familles et aux responsables de leurs établissements. L'exploitation de ces informations alimentera le tome 4 intitulé « Parcours scolaires et constructions de projets au Collège », dont l'édition et la diffusion sont prévues pour la fin 2005.

⁶ http://www.debatnational.education.fr/upload/AMF_maires_contribution.pdf

⁷ <http://www.amrf.asso.fr/actualité/actus/149.asp>

⁸ http://ecole-rurale.marelle.org/Reseaux_Status.htm

Première partie

Eléments d'analyse

Le système éducatif en milieu rural : Des débats anciens, des problématiques actuelles

Yves Alpe

IUFM d'Aix Marseille / Université de Provence

L'école rurale, ou plus généralement le système éducatif en milieu rural et montagnard, constitue un objet social assez bien identifié, tout particulièrement à travers les conflits qu'il génère : affrontements sur la qualité de l'enseignement dispensé, sur les suppressions de classes et les regroupements, sur le rôle de l'école rurale comme acteur du développement local... Mais qu'en est-il dans les sciences humaines ? S'il est assez facile de caractériser les grands éléments du débat social, la définition d'un objet de recherche spécifique est loin d'être aussi évidente...

L'évolution du débat sur l'école rurale : trois grandes étapes

Le débat sur « l'école rurale », toujours vif dans la France d'aujourd'hui, a pris des formes multiples depuis la fin du XIX^e siècle.

L'école rurale et la construction de la citoyenneté

Avant la première guerre mondiale, l'enjeu est celui de l'unification nationale et de la modernité : il faut que tous les petits français, et particulièrement les ruraux, qui sont les plus éloignés du « modèle national » qui se met en place, acquièrent les mêmes bases langagières, les mêmes habiletés pré-professionnelles, et assimilent les valeurs de la République : l'école se voit assigner explicitement une **fonction d'intégration sociale**. Celle-ci a d'ailleurs attiré très tôt l'attention des sociologues, comme en témoigne l'œuvre fondatrice d'E. Durkheim : pour lui, l'éducation a pour objet « de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique

dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné⁹ ». Derrière une théorie globale de la socialisation, il s'agit de mettre en évidence la façon dont l'institution scolaire s'y prend pour inculquer savoirs, valeurs et normes qui permettront l'intégration des citoyens dans la République, par la construction d'un « sentiment national », et la diffusion des valeurs de la modernité. L'instruction civique développe une morale du citoyen, l'histoire (de la France) engraine le patriotisme, la géographie oblige à regarder plus loin que les limites de sa commune et sanctuarise les frontières, les sciences naturelles facilitent l'acquisition de raisonnements positifs, et fournissent des outils pour la modernisation des pratiques : dans le programme du cours de sciences naturelles de 1906, les animaux ne sont pas classés selon les normes de la zoologie, mais selon qu'ils sont « utiles » ou « nuisibles » à l'agriculture...

C'est ce qui explique que, dans une première période, l'école rurale soit apparue comme une machine à décenter : il faut rompre les particularismes, faire disparaître les « patois », généraliser l'usage du système métrique, et plus généralement faire en sorte que les valeurs traditionnelles cessent d'être un frein au progrès économique et social... Pour cela il est indispensable de former les enseignants (d'où l'importance des multiples débats – dès 1830 - sur le rôle des Ecoles Normales) et d'équiper les communes. C'est à la présence de l'école publique et de l'instituteur républicain dans le moindre petit village que se mesurera la réussite de la politique éducative

Mais cela ne va pas sans résistances. De nombreux travaux historiques ou ethnologiques¹⁰ témoignent de ces conflits de valeurs, qui vont rendre parfois la scolarité très pénible pour les enfants de paysans, qui passent d'un système de valeurs à l'autre lorsqu'ils passent de l'école à la maison : réussir à l'école revient à l'extrême à renier les valeurs familiales...

L'école rurale et l'aménagement du territoire

Le très fort mouvement d'exode rural des années 1954-1968 va complètement modifier les éléments du problème. Tout d'abord, se développent autour du thème de la « ruralité » des analyses multiples, qui essaient de cerner à la fois ses spécificités et ses grandes tendances d'évolution ; en arrière plan, sont toujours présentes les interrogations sur l'intégration socioéconomique et culturelle des ruraux confrontés au phénomène de l'urbanisation. Mais les mouvements démographiques qui affectent les campagnes ont une autre conséquence : très vite, la question de l'école rurale devient celle du maintien de la présence d'un service public en milieu rural, dans le cadre d'une **problématique générale d'aménagement du territoire**, (ou de « territorialisation » des politiques publiques) comme en témoigne de façon exemplaire, dans les zones de montagne, la mise en place en 1977 par la DATAR des « schémas de massifs », qui accordent une large place à l'organisation locale du système éducatif. A cette occasion, la DATAR soutient ou impulse toutes sortes d'initiatives dont le but est de lutter contre l'isolement et de moderniser le système éducatif dans ces zones. Elle encourage la création de réseaux d'écoles, favorise l'équipement en moyens de communication à distance, finance des expérimentations et des innovations en zone rurale.

⁹ DURKHEIM E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris PUF 1990 (1^{ère} éd. 1902)

¹⁰ par exemple : Burguières A., *Bretons de Plovezet*, Paris Flammarion, 1977, ou bien Pingot M.C., *Paysans en Bourgogne, les gens de Minot*, Paris Flammarion 1978, ou encore Wylie L., *Un village du Vaucluse*, Paris Gallimard 79

Dans une certaine mesure, il y a là une préfiguration des politiques de discrimination positive qui seront généralisées plus tard par l'Education Nationale avec la politique des ZEP (1981), et que l'on retrouvera timidement, plus tard encore (1999) dans les textes sur les RER (réseaux d'écoles rurales)¹¹. Mais cette politique ne repose pas sur un diagnostic de « spécificité » de l'école rurale. Tout au plus celle-ci est-elle considérée comme « en retard » par rapport à une évolution socioéconomique et culturelle jugée indispensable à une poursuite de la croissance économique sur tout le territoire. Il s'agit donc de s'intéresser aux « oubliés du développement », pour les intégrer dans le vaste mouvement de croissance économique et de transformation sociale en cours.

Dans cette période, trois grands types d'actions vont se mettre en place :

- actions de regroupement : la suppression progressive des écoles à classe unique s'accompagne de diverses formes de mises en réseaux, de la création de « regroupements pédagogiques intercommunaux »…
- actions de compensation : dans la mesure où l'on admet généralement que le rural souffre de son isolement, on privilégie les « stratégies d'ouverture », par le recours à des dispositifs spécifiques (EMALA : équipes mobiles académiques de liaison et d'animation) ou aux technologies de communication¹² ;
- actions d'adaptation aux spécificités du milieu¹³.

Cette politique générale vise en premier lieu à accompagner l'évolution des structures éducatives en milieu rural, mais malgré des moyens parfois considérables apportés par la DATAR et les collectivités territoriales en phase d'expérimentation, elle se heurtera rapidement à de nombreuses difficultés : financements non pérennisés, démotivation des équipes, réticences des élus et des parents…

Dans le même temps, la décentralisation et l'augmentation du rôle des collectivités locales conduisent celles-ci à s'intéresser davantage au système éducatif, mais la tendance générale des élus locaux est de privilégier d'abord la présence des équipements collectifs de toute nature sur leur territoire de compétence. La thématique est celle de l'école rurale comme dernier bastion de la présence des services publics en milieu rural : il faut donc la défendre à tout prix…

Dès les années 60, l'institution avait commencé à répondre à cette préoccupation par l'élaboration de la « carte scolaire », qui établit et réglemente le rapport de l'école à l'espace, et par une nouvelle définition du partage des tâches en le « local » et le « national ». Comme le dit B. Charlot¹⁴, la territorialisation des politiques publiques n'est pas une conquête du local, mais le résultat d'une politique nationale…

Il y a ici un point d'achoppement fondamental : le conflit qui se noue met en présence des parents d'élèves et des élus locaux qui veulent défendre leur école, et un Etat qui tend à s'orienter vers une recherche de l'efficience : les mots d'ordre de rationalisation et de meilleure gestion de l'argent public s'opposent à une conception de l'école comme bien public, investi d'une mission sociale fondamentale dont le coût ne doit pas entrer en ligne de compte. Le débat sur les performances de l'école rurale va dès lors devenir central.

¹¹ BOEN n° 48, déc 98

¹² On n'attendra pas la « vague Internet » pour cela : dès 1985, se développent des expériences de liaison téléphonique entre écoles (« Téléphone Mains libres » dans les Alpes du Sud par exemple)

¹³ Par exemple, formations à la pluriactivité en zone de montagne.

¹⁴ Charlot B. (coord.) *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994

L'école rurale et l'inégalité des chances

A la fin des années 80 émergent de nouvelles préoccupations : la question centrale devient celle de la « qualité » de l'école rurale, et elle va être abordée dans deux optiques différentes mais complémentaires.

La première, très inspirée des recherches en sociologie de l'éducation - et principalement de la sociologie de la « reproduction », est celle de **l'inégalité des chances scolaires** : il s'agit de savoir si les élèves ruraux sont désavantagés par rapport à leurs homologues urbains. Cette question a fait l'objet de très nombreux travaux, sous l'impulsion de mouvements souvent contradictoires.

D'une côté, se trouvent les « militants » de l'école rurale : l'orientation est donc principalement défensive. Elle représente le résultat d'une forte mobilisation des acteurs sociaux. Les années 70-80 ont vu l'émergence de nombreuses organisations (généralement sous forme associative) dont le but principal est de lutter contre la fermeture des petites écoles rurales, et pour cela il faut démontrer qu'il s'agit d'écoles de qualité. Le CREPSC (Centre de recherches sur les petites structures et la communication), ou la FNDPER (fédération nationale pour la défense et la promotion de l'école rurale) en sont deux exemples types. Ces actions sont relayées par certains mouvements pédagogiques (Les « Cahiers pédagogiques » par exemple) et par des groupes de pression divers, liés aux parents d'élèves, aux élus locaux, etc.

En face, l'institution essaie d'argumenter pour défendre sa politique, et tente de mettre en place des contre-mesures, sous deux formes différentes :

- une forme locale, avec l'installation au plan départemental, par les Inspections Académiques, de groupes de travail, d'assises et de rencontres, qui accompagnent généralement la création de structures spécifiques (regroupements pédagogiques, équipes mobiles...) ; cette forme concerne bien entendu essentiellement des départements ruraux (par exemple, les Alpes de Haute Provence, la Creuse, la Mayenne ont organisé de telles activités) ;
- une forme nationale, avec principalement les travaux de la DPD (ex DEP) et de l'INRP, mais aussi certains travaux soutenus et/ou financés par d'autres organismes, comme la DATAR ; pour une large part, les préoccupations exprimées et les réponses apportées feront aussi l'objet de travaux sociologiques.

Les années 85-95 sont caractéristiques à cet égard. La Revue Française de Pédagogie publie plusieurs articles sur ce thème (n° spécial « Enseignement et monde rural en 1985, Henriot van Zanten 1985, Oeuvrard 1985...») ; il en est de même pour la revue Education et Formations (Oeuvrard 1986, 1990, 1995, Vogler et Bouisson 1990, Mingat et Ogier 1990...) qui publie par ailleurs en 1995 un numéro spécial sur « le système éducatif en milieu rural ». Il a été précédé par le rapport Mauger (1992) et est complété par un rapport de l'Inspection Générale sur « le réseau scolaire en milieu rural », toujours en 1995. L'INSEE apporte sa pierre à l'édifice avec plusieurs articles parus dans « Données sociales 1993 ». Dans la même période sont soutenues plusieurs thèses sur le sujet (Gautier 1990, Poirey 1991, Bressoux 1993...). Enfin, l'IREDU s'intéressera aux aspects économiques du problème (Leroy-Audouin et Mingat, 1996).... La liste n'est pas limitative, elle témoigne de l'intérêt porté à cette question par de nombreux chercheurs.

La deuxième optique est celle de l'**efficacité de la dépense publique d'éducation**, qui s'appuie à la fois sur les résultats des travaux précédents, sur le développement d'un nouveau courant de recherches en économie de l'éducation, et sur des considérations beaucoup plus pragmatiques liées aux difficultés budgétaires : il faut alors déterminer si les structures scolaires caractéristiques du réseau éducatif en zone rurale et de montagne justifient par leurs résultats le surcoût qu'on leur impute. On rejoint ici un débat beaucoup plus large, qui porte sur les fondements même de la politique éducative et sur la nature du service public d'éducation.

Dans une certaine mesure, les trois séries de questions caractéristiques de ces trois grandes étapes se retrouvent dans les problématiques actuelles, mais à l'intérieur de cadres théoriques assez largement modifiés.

Les questions relatives à la présence de l'école (ou du collège) dans les villages ou petites villes ont été renouvelées d'une part par les profondes modifications de la population rurale, qui s'accompagnent d'une transformation des besoins et des attentes, d'autre part par le développement de nouvelles approches sociologiques du « rural », et enfin par l'apparition de nouvelles théories du développement local.

Dans le même temps, le système éducatif a lui-même subi de nombreuses transformations : disparition accélérée des écoles à classes uniques (de 19000 à moins de 6000 en quarante ans), nouvelle organisation de l'école primaire, recours aux technologies de communication... En parallèle, la demande sociale d'éducation s'est modifiée, et la mobilité croissante de la population rurale permet aujourd'hui des arbitrages proximité/qualité impossibles il y a trente ans, entraînant par là même des changements importants dans les comportements des acteurs sociaux, leurs représentations sociales de l'école et de ses fonctions.

Enfin, de nouveaux outils d'analyse et de nouvelles approches théoriques ont élargi et réorienté le champ de la recherche sociologique : la mise en place de systèmes d'observations longitudinaux (les « panels » de la Direction de la Programmation et du Développement (DPD, ex-DEP) du Ministère de l'Education Nationale par exemple) a permis d'analyser de façon plus approfondie les trajectoires scolaires, et les recherches sur les rôles respectifs des acteurs (effets enseignant, effets classe, effet établissement) ont efficacement contribué à enrichir les problématiques.

De surcroît, le développement de très nombreux travaux sur les « élèves en difficulté », sur les « situations scolaires difficiles », généralement en milieu urbain défavorisé, fournit de très utiles points de comparaison et de nombreuses pistes de réflexion pour l'analyse des situations les plus délicates. L'école rurale est-elle pour autant devenue, pour les sciences sociales en particulier, un objet de recherche bien identifié ?

L'école rurale, objet de recherche mal défini

La question posée ici est en fait double : elle renvoie d'une part à l'analyse du rural lui-même, et d'autre part à la prise en compte des problématiques éducatives spécifiques du système éducatif en zone rurale (et de montagne). Dans les deux cas, force est de constater que l'école rurale n'apparaît pas comme un objet important de recherches sociologiques.

La question de l'école rurale ne renvoie pas à une sociologie du rural.

Pour ses fondateurs, et en particulier H. Mendras¹⁵, l'étude du milieu rural ne peut constituer une discipline autonome. La sociologie rurale est l'approche sociologique des « sociétés rurales ». Très rapidement, la question se pose alors de sa pérennité : si les sociétés rurales disparaissent (dans les sociétés industrialisées en tout cas), la sociologie rurale voit son champ de recherches se réduire.

Pour M. Jollivet¹⁶, ceci explique l'évolution de la thématique, qui va se faire en cinq étapes. Les deux premiers thèmes sont ceux des rapports entre villes et campagnes et des transformations de l'agriculture et de ses conséquences. Les recherches en la matière sont très actives pendant la période où l'exode rural constitue un problème social très sensible en France (en gros, 1954-1968). Le troisième thème en est la conséquence directe, c'est celui de la place des paysans dans la société. Il donnera lieu à de nombreux travaux ethnologiques (dans l'optique de l'anthropologie culturelle) et sociologiques, mais ceux-ci ne parlent que très marginalement de l'école. Les deux suivants (développement local et environnement) témoignent à la fois d'un déplacement des perspectives, et d'une évidente sensibilité à « l'air du temps »...

Dans tous les cas, les travaux concernant directement le système éducatif sont presque totalement absents, cette problématique n'apparaît au mieux que comme un sous-ensemble de la question des services publics en milieu rural.

La question de l'école rurale n'apparaît pas non plus comme un thème de recherche important dans les travaux sur le « local ».

Tout d'abord, existe-t-il une sociologie du « local » ? La sociologie anglo-saxonne, et particulièrement la sociologie américaine, fournissent quelques exemples, mais très ciblés. Le traitement de la notion de « communauté » est exemplaire à cet égard :

- Pour l'école de Chicago (Park et Burgess), c'est la dimension spatiale de la communauté qui constitue le point essentiel : ainsi se trouvent fondés les premiers travaux « d'écologie urbaine ». Le deuxième aspect privilégié est celui de la relation communauté / habitat. Le champ de recherches reste strictement urbain.
- Pour l'ethnologie de l'école et les ethnométhodologues, les « local studies » ou « community studies » s'attachent à produire une vision globale d'un microcosme. Là encore, l'école est rarement étudiée.
- Pour l'anthropologie culturelle, les liens entre écoles et communautés sont analysés surtout dans des situations spécifiques d'isolement social ou culturel (les Amish, les Amérindiens... ou les ghettos des grandes villes).

¹⁵ MENDRAS H., *Sociologie de la campagne française*, PUF, Que Sais je, 1959 ; MENDRAS H., *La fin des paysans*, Actes Sud, 1967

¹⁶ JOLLIVET M., La vocation actuelle de la sociologie rurale, in *Ruralia*, 1997-01

Le thème du lien école-communauté, central dans cette période, a fini par perdre de son importance, essentiellement à cause d'un ensemble de difficultés épistémologiques et méthodologiques, qui ont conduit à orienter les analyses soit vers la communauté comme contexte, soit vers des comparaisons des modes de socialisation scolaires et communautaires – toutes questions qui ne peuvent in fine jamais être traitées dans un cadre de référence local. Il est par contre encore très présent dans la demande des grands organismes multinationaux (Banque Mondiale, OCDE, UNESCO, UE) qui essaient, dans une optique très pragmatique, de s'appuyer sur ces liens pour promouvoir certaines politiques de développement local... A titre d'exemple, le premier « principe pédagogique » retenu par l'UNESCO pour l'éducation en milieu rural est de « partir des problèmes du milieu et orienter l'enseignement en vue de résoudre ces problèmes »¹⁷.

En France, s'il existe quelques monographies de sociologie rurale ou d'ethnologie¹⁸, aucune ne concerne spécifiquement l'école. Il en est de même pour les monographies inspirées de l'anthropologie culturelle comme celle de Wylie¹⁹.

Ainsi, le « rural » n'apparaît pas vraiment comme une variante du « local », si ce n'est à travers la sociologie de la ruralité, telle que la conçoit KAYSER²⁰ par exemple (la société locale comme « micro-formation sociale »). Et – à ce stade – il ne donne pas lieu à construction de concepts opératoires dans la recherche sociologique.

Les approches géographiques, qui privilégient souvent l'articulation social / spatial, ne font pas non plus vraiment du « local » une catégorie d'analyse pour les phénomènes relevant de l'éducation. Les travaux les plus importants (soutenus par la commande publique – celle de la DEP en particulier) portent principalement sur les disparités géographiques d'éducation, comme en témoigne la création en 1992 de la revue annuelle « Géographie de l'Ecole » (MEN/DPD).

On peut cependant noter une évolution sensible. La publication en 1998 de l'ouvrage au titre un peu provocateur « Les campagnes et leurs villes », issu de la collaboration INSEE/INRA, marque pour la première fois la volonté de ne plus définir le rural seulement par référence à l'urbain, et propose une lecture des découpages territoriaux fortement appuyée sur la polarisation économique de l'espace. Les questions scolaires y sont abordées sous l'angle de l'équipement des communes rurales en écoles et en collèges. Même si celui-ci est évidemment restrictif, il conduit à rappeler une donnée forte : l'importance quantitative de l'école rurale, qui regroupait (sur la base des effectifs de 1994) 24% des élèves du primaire et 22% des élèves de collège...

Par ailleurs, de nouvelles approches de la notion de territoire comme lieu des pratiques des acteurs locaux et ensemble de réseaux peuvent permettre, dans les années à venir, l'émergence de nouvelles problématiques, non encore complètement formalisées

¹⁷ UNESCO, l'éducation en milieu rural, Paris, 2^{ème} édition 1979,

¹⁸ Burguières A., *Bretons de Plovezet*, Paris Flammarion, 1977, ou bien Pingot M.C., *Paysans en Bourgogne, les gens de Minot*, Paris Flammarion 1978

¹⁹ Wylie L., *Un village du Vaucluse*, Paris Gallimard 79

²⁰ Kayser B., *La renaissance rurale, sociologie des campagnes du monde occidental*, Paris, A. Colin, 1990

Conclusion : les approches actuelles

L'étude du système éducatif en zone rurale constitue, on l'a vu, un champ très vaste, mais peu structuré, qui cumule les résultats de travaux menés pendant plusieurs dizaines d'années avec les apports récents de la recherche. Trois grands axes la structurent aujourd'hui :

- l'analyse des politiques éducatives, principalement sous leur aspect « territorialisé » : reprenant pour un part en compte les questions relatives au développement local, cet axe s'appuie – à côté des travaux proprement sociologiques - sur les recherches en économie de l'éducation, et s'enrichit d'une dimension internationale, en particulier à travers les commandes des grands organismes internationaux (UE, UNESCO, Banque Mondiale²¹) confrontés à de fortes demandes d'expertise de la part de pays « émergents » ;
- l'analyse des performances des élèves issus du rural et de leurs trajectoires scolaires, qui prend en compte non seulement les aspects quantitatifs de l'inégalité des chances scolaires, mais aussi l'étude des motivations des acteurs ; de ce point de vue, les travaux sur les « effets maîtres, effets classes, effets établissements » menés par plusieurs sociologues²² renouvèlent l'analyse des effets de contexte dans les performances des élèves, et ce type de réflexion peut bien entendu s'appliquer au rural, comme contexte de scolarisation ;
- l'analyse, beaucoup moins développée en France et encore très fragmentaire (mais qui fait l'objet de plusieurs programmes internationaux), des questions relatives aux contenus de l'éducation, à la légitimité sociale des curriculums, et à leur éventuelle adaptation aux réalités locales – ce qui amène, de façon corrélative, à s'interroger aussi sur la formation des enseignants...

Dans une perspective sociologique, la question de « l'école rurale » renvoie donc aux principaux concepts de la sociologie de l'éducation contemporaine, alors que, de façon un peu paradoxale, elle reste assez éloignée des problématiques propres à une « sociologie du rural », qui a produit de très nombreux travaux, mais pour laquelle les questions scolaires apparaissent souvent comme un sous-ensemble du problème des services publics en milieu rural.

Il reste que les travaux sur « l'école rurale » relevant spécifiquement du champ de la sociologie de l'éducation semblent depuis quelques années avoir été éclipsés par d'autres urgences, comme si l'émergence d'autres questions sociales (l'école des banlieues, l'incivilité et la violence scolaire, etc.) avaient renvoyé au second plan l'analyse sociologique des questions soulevées, et la plupart du temps non résolues – et en particulier, celle du devenir à moyen terme des élèves de l'école rurale, objet principal des recherches menées dans le cadre de l'Observatoire de l'école rurale.

Aujourd'hui, il existe suffisamment de recherches sur la question de la qualité de l'école rurale pour que le consensus puisse s'établir : les élèves de l'école rurale réussissent bien... à l'école ! Tous les travaux s'accordent pour souligner leurs bons résultats aux tests d'évaluation à la fin de l'enseignement primaire.

²¹ A titre d'exemple : Y. ALPE, Rural Romanian Education Project, Banque Mondiale/Ministère de l'Education de Roumanie, Rapport de mission, 2002

²² FELOUZIS Georges, *L'Efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

Mais restent deux problèmes fondamentaux.

Tout d'abord, **qu'est-ce qui explique ces bons résultats, alors que la population rurale est plutôt d'origine sociale plus modeste que la moyenne :**

- S'agit-il d'effets purement scolaires (stratégies particulières de l'institution scolaire, « effets classe » (faibles effectifs, coexistence de plusieurs âges et de plusieurs niveaux d'enseignement...), « pédagogies spécifiques » et « effets maître » liés à la spécificité des enseignants ?...)
- Ou bien y a-t-il des « effets de contexte », liés à la nature même du milieu rural (qualité de vie, intensité du lien social, meilleure lecture de l'espace social de l'action ? Cette question renvoie, sous une forme particulière, à de nombreux travaux récents sur la notion de territoire et ses différentes significations : territoire comme réalité géographique, comme espace de sociabilité, comme espace de l'action politique ou comme catégorie administrative, distinction entre le territoire d'action et de référence ou de « signification », le territoire vécu et prescrit. Elle interroge aussi sur la nature du « lien aux lieux », et des écarts sociaux et culturels qui les modulent²³. Mais une fois de plus, la plupart des recherches en la matière concernent les milieux urbains... ce qui n'empêche pas de s'y intéresser : les travaux sur d'autres milieux (milieux urbains défavorisés, milieux ruraux dans d'autres pays (cf. Réseau ERE²⁴) peuvent contribuer à éclairer certains aspects des problèmes rencontrés. En particulier, y a-t-il un effet des « mobilisations familiales » et des modes de socialisation propres à ces milieux ?

Ensuite, **comment expliquer que les trajectoires scolaires au collège** (résultats en baisse relative, ambitions scolaires et professionnelles plus limitées, orientation plus fréquente vers l'enseignement professionnel) **ne capitalisent pas**, (en tout cas sous la forme académique classique de la réussite scolaire), **ces bons résultats** :

- Y a-t-il un « effet collège », éventuellement renforcé par les caractéristiques des petits collèges ruraux (effets de structure, effets d'offre...) ?
- Y a-t-il réellement chez les élèves une « auto-dévalorisation » croissante au cours des années de collège ? Et si oui, comment l'expliquer ? Par des systèmes de représentations qui joueraient dans le sens d'une moindre estime de soi ? Ou alors faut-il considérer que se manifeste dès le collège des stratégies délibérées, liées en particulier au refus de la mobilité, qui conduisent les élèves à développer des comportements fondés sur une rationalité non-scolaire... ?

Il s'agit bien évidemment de questions complexes, qui font intervenir de nombreux niveaux d'analyse. L'ambition de l'OER est de pouvoir apporter en la matière un certain nombre d'éléments d'information et de débats... Pour cela, nous disposerons en 2004 des résultats de la troisième enquête (élèves à l'heure en troisième), qui nous renseignera en particulier sur les voeux d'orientation des élèves à la sortie du collège. Par ailleurs, des études

²³ Par exemple : DESROBERT M.L., Attachements territoriaux et construction de soi , ou DEVISME L. Codages et décodages territoriaux, les liens aux lieux entre prothèses et habitus, Communications au Congrès de l'Association Française de sociologie, Paris, fév. 2004

²⁴ Le Réseau ERE (Ecoles rurales Européennes), créé à l'initiative de l'OER, est un réseau d'information et d'échanges qui regroupe des universités et des institutions de formation d'enseignants de dix pays européens

complémentaires (études de cas sur certaines zones rurales « particulières », entretiens avec des familles), viendront compléter les données à ce jour disponibles (enquête CM2 et enquête Cinquième, présentées dans les deux premiers tomes de cette publication).

Références bibliographiques

- L'Année sociologique**, vol. 50/2000, n°2, Sociologie de l'éducation, PUF 2001
BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970
CHAMPSAUR P. (dir), *Les campagnes et leurs villes*, INSEE 1998
CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX Y., *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992
CHARLOT B. (coord.) *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin, 1994
DURKHEIM E., *Education et sociologie*, PUF Quadrige, 8^{ème} édition 2003, 1^{ère} édition 1922
Education et sociétés, n°9, 2002/1, A quoi sert la sociologie de l'éducation ? De Boeck 2003
DURU-BELLAT Marie et HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin, 2^{ème} édition 1999
GREFFE X., *Le développement local*, Editions de L'Aube/DATAR, 2002
KAYSER B., *La renaissance rurale, sociologie des campagnes du monde occidental*, Paris, A. Colin, 1990
PAUL J.J., (dir), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, ESF, 1999
PERRIER-CORNET P., L'avenir des espaces ruraux français, in *Futuribles*, n°299, juillet-août 2004
Sociologie de l'Education, dix ans de recherches, recueil, de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie, INRP/ L'Harmattan, 1990
Ville-Ecole-Intégration Enjeux, Le rural : terre d'exclusion, n°134, spt.2003,
SCEREN/CNDP

Deuxième partie :

L'évolution CM2- Cinquième dans la Base OER

La Base OER « Cinquième » : les changements dans la structure de l'échantillon entre octobre 1999 et mars-avril 2002

Yves Alpe

IUFM d'Aix Marseille / Université de Provence

Les principales caractéristiques de la base

Les élèves

La première enquête avait été réalisée en 1999. Elle avait permis d'interroger 2394 élèves²⁵ de CM2 issus de 220 écoles rurales. La deuxième enquête a été réalisée en classe, comme la première, entre le début mars et la fin avril pour l'ensemble de l'échantillon. Comme précédemment, les élèves et les familles ont été interrogés. Le taux de retour des questionnaires « famille » est moins bon que lors de la première enquête, mais il a cependant permis une actualisation satisfaisante des données. La structure des questionnaires est restée la même, avec une adaptation pour le collège et quelques questions complémentaires²⁶.

La répartition par sexe reste bien évidemment inchangée. Sur l'ensemble des élèves dont la situation est connue avec précision, 92,6 % sont « à l'heure », c'est –à-dire en cinquième deux ans après le CM2. Le taux de retard est donc très proche de la moyenne nationale, telle qu'elle apparaît à travers les panels de la DPD²⁷.

Le premier changement concerne la taille de l'échantillon, qui est passé de 2394 à 1828 élèves²⁸, répartis sur 60 collèges ; le taux de déperdition est de 23,6 % sur l'ensemble de la base, mais il n'est pas homogène selon les départements, ce qui modifie partiellement la structure.

²⁵ Il s'agit du nombre de questionnaires complets effectivement saisis dans la base.

²⁶ Les questionnaires sont fournis en annexe.

²⁷ Direction de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Education Nationale

²⁸ Idem note 1.

La structure par département

L'enquête CM2 a montré qu'il existait des différences très marquées entre les échantillons départementaux : le poids des PCS varie fortement, et les résultats scolaires des élèves, mesurés par les tests d'évaluation, sont aussi très variables ; de façon générale, il y a beaucoup plus de différences entre les sous-groupes départementaux qu'entre les trois types de milieux ruraux. Il est donc important de tenir compte des changements de structure de l'échantillon.

Tableau 1 : comparaison du poids des départements dans la base (effectifs et %)

	CM2		Cinquième		Taux de déperdition
	effectif	%	effectif	%	%
Ain	486	20	366	18	24,7
A.H.P.	302	13	239	15	20,9
Ardèche	291	12	245	15	15,8
Drôme	238	10	160	11	32,8
Haute-Loire	359	15	317	19	11,7
Haute-Saône	718	30	501	21	30,2
Total	2394		1828		23,6

Le taux de déperdition varie donc du simple au triple (de 11,7 à 32,8) ! La déperdition la plus forte en effectifs concerne la Haute Saône, le taux de déperdition le plus fort est celui de la Drôme.

Ces variations s'expliquent par plusieurs raisons.

Tout d'abord, l'enquête CM2 s'est déroulée dans des classes homogènes (tous les élèves d'un CM2 donné étant interrogés) et les maîtres de ces classes ont servi de relais pour la collecte des questionnaires, ce qui a assuré un très bon taux de retour. Pour l'enquête Cinquième, la situation est différente : les élèves étaient répartis dans divers collèges, et à l'intérieur des collèges dans différentes classes. Malgré la collaboration des équipes éducatives de ces établissements, certains questionnaires n'ont pas été retournés.

Ensuite, la mobilité géographique des familles a fait que certains élèves n'ont pu être localisés en sixième et en cinquième. Cela a été particulièrement vrai dans les zones où l'enseignement privé secondaire est important.

Enfin, pour une part modeste, la perte est due à la moindre mobilisation de certaines équipes départementales.

Malgré cela, - et dans la mesure où c'est le département le plus représenté au départ qui a subi la plus lourde perte - notre objectif initial, qui était de disposer d'au moins 900 questionnaires à la fin de l'enquête (élèves en seconde « à l'heure » en mars 2005) devrait être atteint. Il faut cependant vérifier si cette réduction n'a pas changé la structure de l'échantillon par rapport à certaines des caractéristiques les plus importantes.

La typologie des milieux ruraux

Cette variable, particulièrement sensible dans notre travail, risquait aussi d'être affectée par le changement géographique lié au passage des élèves de l'école au collège. Il n'en a rien été.

Tableau 2 : poids de chaque type de milieu (milieu d'origine) dans les échantillons CM2 et Cinquième (en %)

	CM2	Cinquième
Rural isolé	35	35
Rural sous faible influence urbaine	37	36
Pôles ruraux et périphéries	27	29

Comme on le voit, les différences sont très faibles, la déperdition est homogène pour les trois types de milieux. Par ailleurs, il faut rappeler qu'un très fort pourcentage d'élèves a intégré en sixième le collège de l'aire normale de recrutement (tableau ci-dessous), ce qui tend à les maintenir dans leur milieu d'origine. L'augmentation du poids des pôles ruraux est évidemment due à l'arrivée des élèves au collège.

Tableau 3 : situation des élèves l'année suivant le CM2 en fonction du type de milieu

	Rural isolé		Rural sous faible influence urbaine		Pôles ruraux	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Redoublement même école	19	2%	6	1%	10	2%
Redoublement ailleurs	7	1%	3	< à 0.5%	1	< à 0.5%
Sixième du collège de l'aire normale	668	85%	716	88%	504	83%
Sixième ailleurs	65	8%	65	8%	64	11%
Autre cas	23	3%	25	3%	30	5%
total	782	100%	815	100%	609	100%

Cette stabilité peut d'ailleurs poser un certain nombre de problèmes quant aux modalités de la socialisation scolaire (voir tome 1), puisqu'elle signifie par exemple que les élèves issus des très petites écoles rurales sont la plupart du temps allés dans de petits collèges ruraux.

Il en résulte que la répartition géographique des élèves en mars-avril 2002 est très proche de celle d'octobre 99.

Tableau 4 : la situation géographique des élèves en 1999 (CM2) et en 2002 (Cinquième) par milieu de scolarisation

Typologie du milieu	CM2	Cinquième
Rural isolé	35%	37%

Rural sous faible influence urbaine	36%	31%
Pôle rural et périphérie	29%	30%
Pôle urbain	0%	2%
Total	100%	100%

L'apparition d'un faible pourcentage d'élèves dans les pôles urbains tient évidemment à la localisation de certains collèges dans ce type de milieu. Mais cette mobilité reste très faible, l'affectation dans le collège de proximité est la règle, ce qui confirme les observations ci-dessus. On peut d'ailleurs le vérifier par les temps de trajet domicile-collège : 50% des élèves mettent moins de 15 minutes, et 35% entre 15 et 30 minutes : il s'agit bien d'une scolarisation de proximité...

Par contre, la mobilité géographique des familles à plus long terme est assez importante : seuls 40% des parents avaient le même lieu de résidence il y a quinze ans, et 24% d'entre eux ont déménagé au moins une fois dans les cinq dernières années. Rappelons aussi (cf. tome 1) que seuls 52,3% des élèves étaient scolarisés au CM2 dans leur département de naissance... Ces données semblent donc aller à l'encontre d'une certaine image des populations rurales « enracinées »... nous y reviendrons.

Les caractéristiques socioprofessionnelles et culturelles des parents

Il y avait un autre risque : celui de voir la déperdition affecter plus spécifiquement certaines sous-parties de l'échantillon –les familles les plus défavorisées par exemple... Là encore, nous n'observons pas de distorsions majeures dans la structure par origine sociale.

Tableau 5 : PCS des parents, enquêtes CM2 et Cinquième (en %)

	Pères		Mères	
	CM2	Cinquième	CM2	Cinquième
PCS 1	9	10	8	8
PCS 2	11	10	10	11
PCS 3	48	52	50	50
PCS 4	32	28	32	31

La principale différence concerne les pères : il y a un peu moins de PCS4 et un peu plus de PCS3, mais de ce fait la répartition PCS1+PCS2 / PCS3+PCS4 (80/20) reste inchangée. La situation est la même pour les niveaux d'étude, comme on peut le vérifier sur le tableau suivant.

Tableau 6 : niveau d'études des pères et des mères, enquêtes CM2 et Cinquième

	Pères		Mères	
	Base CM2	Base Cinquième	Base CM2	Base Cinquième
Elémentaire	6,5	5,9	5,8	5,4
Collège	45,6	44,1	36,7	34,2
Lycée	30,9	31,9	37,9	39,5
Supérieur	17,0	18,1	19,6	20,9

Sur tous ces points donc, la structure initiale de notre échantillon est conservée, ce qui permet d'envisager des comparaisons fiables. Il reste que des vérifications devront être entreprises sur les élèves « perdus » : en particulier, certains établissements privés qui avaient au départ refusé de collaborer à l'enquête ont pu être re-contactés, et des compléments d'information pourront sans doute être obtenus dans le cadre de la troisième enquête, prévue en mars-avril 2004 (élèves à l'heure en troisième).

Par ailleurs, des « études de cas » seront menées sur certaines situations particulières identifiées au cours du travail (familles monoparentales, élèves issus de petites écoles en réseau, zones concentrant une population d'origine sociale très modeste...), car certaines questions ont des taux de non-réponses importants, qui pourraient éventuellement affecter en partie les résultats – même si les premières vérifications tendent à montrer que ce n'est pas le cas...

Les structures familiales dans la base OER

Cette caractéristique, qui n'avait pu être étudiée lors de l'enquête CM2, du fait du manque d'un certain nombre d'informations, est importante à analyser : en effet, plusieurs travaux récents ont montré l'importance des structures familiales (et des modes de socialisation familiale) dans le devenir scolaire des élèves. De plus, les études sur l'évolution du rural (en particulier à partir du recensement de 1999) ont attiré l'attention sur un certain nombre de modifications dans la composition de la population rurale.

Tableau 7 : structure des foyers, Enquête Cinquième, sur 1452 réponses (376 non-réponses*)

père	1290	88,8
mère	1412	97,2
1 enfant	181	12,5
2 enfants	640	44,1
3 enfants	428	29,5
plus de 3 enfants	190	13,1
1 autre personne	19	1,3
Plus d'une autre personne	9	0,6

*Le taux important de non-réponses (20,6%) doit inciter à la prudence.

Il y a 162 foyers sans père (11,1%), et 40 sans mère (2,7%). Il y a donc dans notre base environ 202 familles monoparentales²⁹, soit 14% des familles identifiées, et sans doute plus si, comme c'est probable, le taux de non réponses est d'autant plus fort que la situation familiale est difficile.

A titre de comparaison, au recensement de 1999, les familles monoparentales représentent 20 % des familles avec enfants, mais 86% des enfants de moins de 15 ans vivent avec deux parents. Parmi les personnes de 30 à 44 ans (ce qui correspond en gros à l'âge des parents de notre échantillon), il y a 11,2 % des femmes qui élèvent seules leur(s) enfant(s).

Notre échantillon est donc très proche de la moyenne nationale, mais de ce fait s'écarte légèrement des résultats propres à l'espace à dominante rurale, qui compte moins de

²⁹ Avec un doute sur une dizaine de réponses

familles monoparentales que l'espace urbain (7% des ménages, contre 9%). De ce point de vue, notre échantillon apparaît comme un peu plus « urbain », mais les différences sont trop faibles pour conclure à une véritable spécificité.

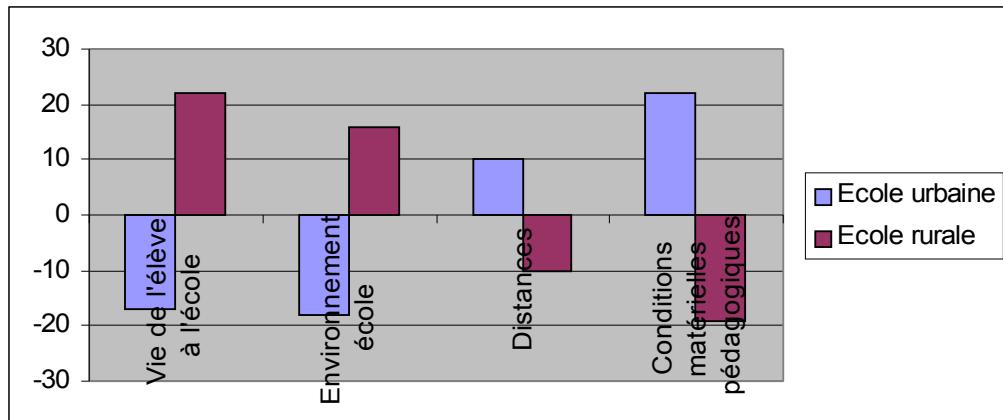
L'évolution des opinions sur la scolarité

Les élèves de notre base, rappelons-le, avaient au CM2 et à l'entrée en sixième des résultats scolaires un peu meilleurs que la moyenne nationale. Cette tendance se maintient : sur les 1828 élèves localisés lors de la deuxième enquête, 91% sont en cinquième « à l'heure », 6% en sixième et 1% en SEGPA.

Les opinions sur l'école et la scolarité

Dès la cinquième, les élèves ont des opinions très tranchées sur l'école rurale et l'école urbaine. En fait, ils reproduisent le discours social le plus courant sur les avantages et les inconvénients de ces deux types de structure :

Graphique 1 : les opinions sur l'école rurale et l'école urbaine (balance des opinions, en %)

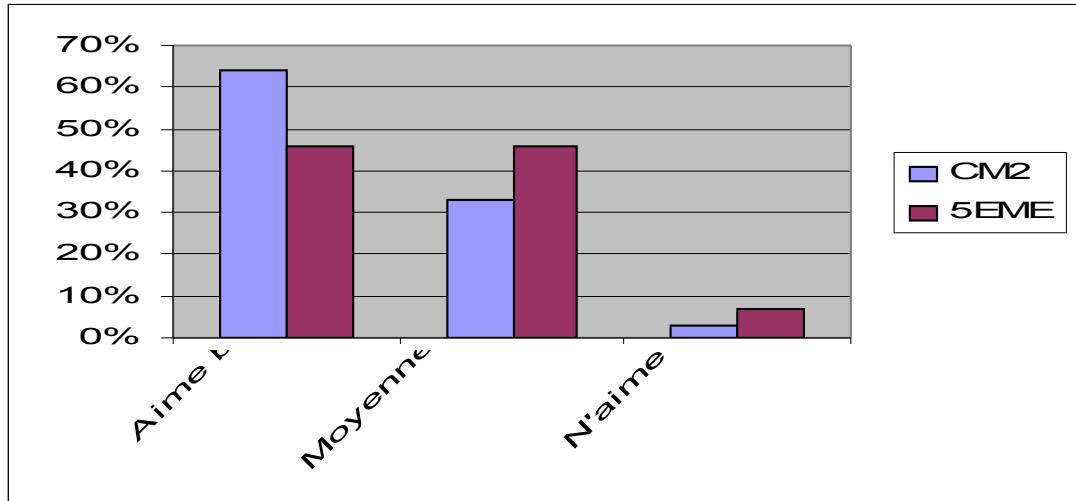


La « balance des opinions » est obtenue en soustrayant les avis négatifs (« inconvénients ») des avis positifs (« avantage »). La « vie à l'école » renvoie à tous les éléments de la sociabilité locale (qualité des relations, inter connaissance...). C'est là où, sans surprise, l'école rurale recueille le plus d'opinions favorables. L'environnement de l'école est aussi jugé positivement. Il est plus étonnant de constater que la question des « distances » fasse apparaître des opinions défavorables à l'école rurale, qui est avant tout une école de village, et donc de proximité. En fait, on enregistre probablement ici le résultat de la politique de regroupement des petites écoles rurales (création de regroupements pédagogiques intercommunaux), qui a eu pour résultat de multiplier les déplacements des élèves.

La réponse sur les « conditions matérielles et pédagogiques » est aussi intéressante à analyser : notre enquête montre que, de façon générale, les écoles rurales sont objectivement peu défavorisées : les taux d'équipement en informatique, et surtout le ratio

élèves/équipements, est souvent plus favorable que dans les grandes écoles urbaines. Il s'agit ici d'une représentation qu'ont les élèves ruraux de l'école urbaine – qu'ils ne connaissent pas (ou très peu) puisque notre échantillon initial est issu exclusivement de classes de CM2 rurales ! Dans leur esprit, l'école urbaine bénéficie à cet égard d'un préjugé favorable. Et de ce point de vue, la situation qu'ils vont rencontrer au collège (voir plus loin le chapitre consacré aux pratiques culturelles) risque de les décevoir...

Graphique 2 : les opinions sur l'école en CM2 et en Cinquième



Ce graphique confirme une observation souvent faite : les opinions positives des élèves ont tendance à diminuer avec la progression dans le cursus scolaire, et tout particulièrement ici avec le passage de l'école au collège (ce sera à vérifier en Troisième et en Seconde !). Cela va de pair avec une appréciation un moins optimiste de leur niveau scolaire.

Tableau 1 : opinion des élèves et de leurs parents sur leur niveau scolaire (CM2 et Cinquième) (en %)

	Parents CM2	Elèves CM2	Parents Cinquième	Elèves Cinquième	Taux de variation Parents	Taux de variation Elèves
Excellent	5	5	7	3	+40	-40
Bon	50	47	42	34	-24	-28
Moyen	35	36	38	44	+9	+22
Des difficultés	10	12	13	18	+30	+50

L'intérêt de ce tableau est de souligner le creusement de l'écart entre les opinions des élèves et de leurs parents : en CM2, les élèves étaient déjà un peu moins optimistes que leurs parents. En cinquième, la différence est beaucoup plus importante, l'inquiétude s'accroît beaucoup plus chez les élèves que chez leurs parents... Le résultat spectaculaire de la première ligne (des taux de variations inverses !) doit être relativisé, eu égard au faible pourcentage. Mais si l'on additionne les avis « excellent » et « bon », le total chez les parents est passé de 55 à 49 (soit une diminution de 11%, alors que chez les élèves on passe de 53 à 37, soit une baisse de 30% ! De ce fait, en cinquième, 62 % des élèves se considèrent comme « moyens » ou « rencontrant des difficultés » alors qu'ils n'étaient que 48% dans ce cas en

CM2. Cela tient sans doute en partie au changement dans les modalités d'évaluation entre l'école et le collège, changement qui s'accompagne d'un accroissement de l'importance accordée par les élèves et leurs parents aux notes obtenues. En tout cas, ce fait devra être pris en compte dans l'analyse des souhaits concernant les études et les métiers, ainsi que dans l'étude à venir des vœux d'orientation. A titre d'illustration, on peut déjà observer l'évolution des opinions sur les études futures.

Tableau 2 : études envisagées par les parents pour leurs enfants au CM2 et en cinquième³⁰

	CM2	Cinquième	Variation
Supérieur long	23%	29%	+26%
Supérieur court	23%	19%	-17%
Secondaire général	16%	15%	-6%
Secondaire technologique	8%	5%	-37%
Secondaire professionnel	20%	17%	-15%
Apprentissage	10%	7%	-30%
Autre	1%	8%	+70%
Total :	100%	100%	

Il y a un léger accroissement des ambitions des parents pour leurs enfants, qui se manifeste surtout par la différence qui s'instaure pour les enseignements supérieurs : le souhait d'études courtes décroît, celui d'études longues s'accroît. Cela semble partiellement contradictoire avec les observations précédentes.

Mais dans le même temps, le pourcentage d'élèves souhaitant arrêter les études le plus vite possible est passé de 6,1 % au CM2 à 11,6 % en cinquième, ce qui pose une question fondamentale – sur laquelle nous reviendrons : est-ce un effet de la sous-estimation de leurs propres résultats³¹, ou l'indice de stratégies de refus de la mobilité ?

Conclusion

Au total, la « base cinquième » confirme l'ensemble des caractéristiques déjà relevées dans l'analyse de la base CM2. Les principaux faits marquants dans cette première description concernent :

- la relative stabilité dans le milieu de scolarisation : les élèves vont essentiellement dans le collège le plus proche, et les changements de milieu sont faibles, alors que la mobilité géographique de la population étudiée est plutôt forte à moyen terme ;
- une lente évolution des points de vue sur l'école et la scolarité, qui semble aller dans le sens d'un « consumérisme scolaire » croissant... et d'un optimisme décroissant.

Les chapitres suivants permettront de préciser l'analyse, dans l'attente des résultats de la troisième enquête (élèves à l'heure en troisième) qui nous donnera les premières indications sur les orientations à la sortie du collège.

³⁰ Les avis des élèves sur ce point seront étudiés en détail plus loin.

³¹ Cette question fera l'objet d'un des chapitres suivants.

Annexe 1 : questionnaire 2002Elèves

	Nombre d'élèves		Nombre de réponses	
	Usagers	%	Réponses	%
Avantages école rurale				
non indiqué	432	24%	690	47%
Vie de l'élève à l'école	690	38%	690	47%
Distances	109	6%	109	7%
Environnement école	379	21%	379	26%
Conditions matérielles pédagogiques	251	14%	251	17%
Autres	49	3%	49	3%
Total :	1828	100%	1478	100%
Inconvénients école rurale				
non indiqué	825	45%	R	%
Vie de l'élève à l'école	257	14%	257	25%
Distances	176	10%	176	17%
Environnement école	106	6%	106	10%
Conditions matérielles pédagogiques	370	20%	370	36%
Autres	130	7%	130	13%
Total :	1828	100%	1039	100%
Avantages école urbaine				
non indiqué	813	44%	R	%
Vie de l'élève à l'école	286	16%	286	27%
Distances	144	8%	144	14%
Environnement école	148	8%	148	14%
Conditions matérielles pédagogiques	396	22%	396	37%
Autres	84	5%	84	8%
Total :	1828	100%	1058	100%
Inconvénients école urbaine				
non indiqué	712	39%	R	%
Vie de l'élève à l'école	521	29%	521	44%
Distances	43	2%	43	4%
Environnement école	380	21%	380	32%
Conditions matérielles pédagogiques	172	9%	172	15%
Autres	56	3%	56	5%
Total :	1828	100%	1172	100%
Opinion sur le Collège				
non indiqué	10	1%	R	%
Aime bien	840	46%	840	46%
Aime moyennement	845	46%	845	46%
N'aime pas	133	7%	133	7%
Total :	1828	100%	1818	100%
Opinion sur niveau personnel				
non indiqué	17	1%	R	%
Excellent	46	3%	46	3%
Bon élève	621	34%	621	34%
Moyen	805	44%	805	44%
Difficultés	297	16%	297	16%
Beaucoup de difficultés	42	2%	42	2%
Total :	1828	100%	1811	100%

	Usagers	%	R	%
Disciplines scolaires importantes en 5è non indiqué	18	1%		
Arts plastiques	92	5%	92	1%
Education civique	962	53%	962	10%
EPS	515	28%	515	5%
Français	1749	96%	1749	18%
Histoire-Géographie	1386	76%	1386	14%
Langues vivantes	1382	76%	1382	14%
Math	1735	95%	1735	18%
Musique	87	5%	87	1%
Physique	631	35%	631	6%
Sciences de la vie et de la terre	836	46%	836	9%
Technologie	441	24%	441	4%
Total :	1828	100%	9816	100%
18.2 Disciplines scolaires moyennement importantes en 5è non indiqué	57	3%		
Arts plastiques	750	41%	750	11%
Education civique	978	54%	978	14%
EPS	62	3%	62	1%
Français	389	21%	389	5%
Histoire-Géographie	351	19%	351	5%
Langues vivantes	71	4%	71	1%
Math	739	40%	739	10%
Musique	1005	55%	1005	14%
Physique	850	46%	850	12%
Sciences de la vie et de la terre	1094	60%	1094	15%
Total :	1828	100%	7101	100%
Disciplines scolaires peu importantes en 5è non indiqué	540	30%		
Arts plastiques	885	48%	885	31%
Education civique	98	5%	98	3%
EPS	282	15%	282	10%
Français	10	1%	10	0%
Histoire-Géographie	29	2%	29	1%
Langues vivantes	63	3%	63	2%
Math	17	1%	17	1%
Musique	964	53%	964	34%
Physique	138	8%	138	5%
Sciences de la vie et de la terre	101	6%	101	4%
Technologie	251	14%	251	9%
Total :	1828	100%	2838	100%
19 Métiers cités en 5è non indiqué	13	1%		
Moins de 10 propositions	81	4%	81	4%
De 11 à 14 propositions	175	10%	175	10%
15 propositions	1528	84%	1528	84%
Plus de 15 propositions	31	2%	31	2%
Total :	1828	100%	1815	100%

	Usagers	%	R	%
Métiers projetés raisonnables				
non indiqué	74	4%		
Une proposition	164	9%	164	9%
Deux propositions	251	14%	251	14%
Trois propositions	1329	73%	1329	76%
Plus de trois propositions	10	1%	10	1%
Total :	1828	100%	1754	100%
Métiers rêvés				
non indiqué	169	9%		
Choix 1 non indiqué	44	2%	44	1%
Choix 1 cité dans "métiers projetés"	186	10%	186	4%
Choix 1 non cité dans "métiers projetés"	1428	78%	1428	29%
Choix 2 non indiqué	224	12%	224	5%
Choix 2 cité dans "métiers projetés"	117	6%	117	2%
Choix 2 non cité dans "métiers projetés"	1280	70%	1280	26%
Choix 3 non indiqué	428	23%	428	9%
Choix 3 cité dans "métiers projetés"	90	5%	90	2%
Choix 3 non cité dans "métiers projetés"	1069	58%	1069	22%
Total :	1828	100%	4866	100%
Age raisonnable de poursuite des études				
non indiqué	227	12%		
Cohérence d'ensemble : arrêter vite (d'ici 3 ans)	185	10%	185	3%
Cohérence d'ensemble : études longues > 24 ans	160	9%	160	3%
Cohérence d'ensemble : différencié en fonction du projet	644	35%	644	12%
Choix 1 : non indiqué	26	1%	26	0%
Choix 1 : réaliste	1027	56%	1027	19%
Choix 1 : non réaliste	510	28%	510	9%
Choix 2 : non indiqué	123	7%	123	2%
Choix 2 : réaliste	904	49%	904	17%
Choix 2 : non réaliste	472	26%	472	9%
Choix 3 : non indiqué	210	11%	210	4%
Choix 3 : réaliste	730	40%	730	14%
Choix 3 : non réaliste	416	23%	416	8%
Total :	1828	100%	5407	100%
Age rêvé de poursuite des études				
sans objet	0	0%		
non indiqué	364	20%		
Cohérence d'ensemble : arrêter vite (d'ici 3 ans)	127	7%	127	3%
Cohérence d'ensemble : études longues > 24 ans	157	9%	157	3%
Cohérence d'ensemble : différencié en fonction du projet	518	28%	518	11%
Choix 1 : non indiqué	74	4%	74	2%
Choix 1 : réaliste	783	43%	783	16%
Choix 1 : non réaliste	567	31%	567	12%
Choix 2 : non indiqué	169	9%	169	4%
Choix 2 : réaliste	656	36%	656	14%
Choix 2 : non réaliste	517	28%	517	11%
Choix 3 : non indiqué	237	13%	237	5%
Choix 3 : réaliste	574	31%	574	12%
Choix 3 : non réaliste	385	21%	385	8%
Total :	1828	100%	4764	100%

	Usagers	%	R	%
Echanges sur les choix professionnels non indiqué	36	2%		
Avec la amille : OUI	1422	78%	1422	27%
Avec la famille : NON	365	20%	365	7%
Avec le personnel du Collège : OUI	158	9%	158	3%
Avec le personnel du Collège : NON	1537	84%	1537	30%
Avec d'autres personnes : OUI	899	49%	899	17%
Avec d'autres personnes : NON	827	45%	827	16%
Total :	1828	100%	5208	100%
Lieux souhaités	Usagers	%	R	%
non indiqué	89	5%		
Campagne	733	40%	733	17%
Petite ou moyenne ville	787	43%	787	19%
Grande ville	619	34%	619	15%
Région actuelle	935	51%	935	22%
Autre région de France	562	31%	562	13%
Autre pays	604	33%	604	14%
Total :	1828	100%	4240	100%
Lieux indifférents	Usagers	%	R	%
non indiqué	445	24%		
Campagne	520	28%	520	18%
Petite ou moyenne ville	666	36%	666	23%
Grande ville	315	17%	315	11%
Région actuelle	496	27%	496	17%
Autre région de France	644	35%	644	23%
Autre pays	197	11%	197	7%
Total :	1828	100%	2838	100%
Lieux répulsifs	Usagers	%	R	%
sans objet	0	0%		
non indiqué	295	16%		
Campagne	515	28%	515	15%
Petite ou moyenne ville	327	18%	327	10%
Grande ville	830	45%	830	25%
Région actuelle	318	17%	318	10%
Autre région de France	531	29%	531	16%
Autre pays	813	44%	813	24%
Total :	1828	100%	3334	100%
Activités de loisir : non	Usagers	%	R	%
non indiqué	49	3%		
Cinéma	187	10%	187	2%
Théâtre	1235	68%	1235	12%
Concert classique	1620	89%	1620	16%
Concert autre	1269	69%	1269	12%
Musée	1021	56%	1021	10%
Match comme spectateur	969	53%	969	9%
Consultation bibliothèque/médiathèque	315	17%	315	3%
Emprunt bibliothèque/mediathèque	509	28%	509	5%
Instruments de musique	780	43%	780	8%
Sport	287	16%	287	3%
Voyage en France	252	14%	252	2%

Voyage dans la famille à l'étranger	943	52%	943	9%
Voyage à l'étranger	851	47%	851	8%
Total :	1828	100%	10238	100%
Activités de loisir : avec le Collège	Usagers	%	R	%
non indiqué	211	12%		
Cinéma	579	32%	579	12%
Théâtre	256	14%	256	5%
Concert classique	24	1%	24	0%
Concert autre	46	3%	46	1%
Musée	245	13%	245	5%
Match comme spectateur	53	3%	53	1%
Consultation bibliothèque/médiathèque	1085	59%	1085	22%
Emprunt bibliothèque/mediathèque	788	43%	788	16%
Instruments de musique	702	38%	702	14%
Sport	693	38%	693	14%
Voyage en France	310	17%	310	6%
Voyage dans la famille à l'étranger	23	1%	23	0%
Voyage à l'étranger	61	3%	61	1%
Total :	1828	100%	4865	100%
Activités de loisir : oui autrement	Usagers	%	R	%
non indiqué	66	4%		
Cinéma	1435	79%	1435	18%
Théâtre	277	15%	277	3%
Concert classique	96	5%	96	1%
Concert autre	409	22%	409	5%
Musée	526	29%	526	6%
Match comme spectateur	734	40%	734	9%
Consultation bibliothèque/médiathèque	489	27%	489	6%
Emprunt bibliothèque/mediathèque	534	29%	534	7%
Instruments de musique	240	13%	240	3%
Sport	1023	56%	1023	13%
Voyage en France	1233	67%	1233	15%
Voyage dans la famille à l'étranger	513	28%	513	6%
Voyage à l'étranger	605	33%	605	7%
Total :	1828	100%	8114	100%
Utilisation d'un ordinateur : non	Usagers	%	R	%
non indiqué	827	45%		
Pour jouer	372	20%	372	23%
Pour travailler	447	24%	447	28%
Pour connexion Internet	777	43%	777	49%
Total :	1828	100%	1596	100%
Utilisation d'un ordinateur au Collège	Usagers	%	R	%
sans objet	0	0%		
non indiqué	1050	57%		
Pour jouer	247	14%	247	22%
Pour travailler	593	32%	593	54%
Pour connexion Internet	260	14%	260	24%
Total :	1828	100%	1100	100%

	Usagers	%	R	%
Utilisation d'un ordinateur ailleurs				
non indiqué	399	22%		
Pour jouer	1261	69%	1261	43%
Pour travailler	954	52%	954	33%
Pour connexion Internet	719	39%	719	25%
Total :	1828	100%	2934	100%
Classe	Usagers	%	R	%
non indiqué	37	2%		
Classe de 5è	1658	91%	1658	93%
Classe de 6è	116	6%	116	6%
Classe de SEGPA	10	1%	10	1%
Autres	7	0%	7	0%
Total :	1828	100%	1791	100%
Régime	Usagers	%	R	%
non indiqué	20	1%		
Externe	513	28%	513	28%
Demi-pensionnaire	1279	70%	1279	71%
Interne	16	1%	16	1%
Total :	1828	100%	1808	100%
Temps de transport domicile / collège	Usagers	%	R	%
non indiqué	63	3%		
Moins de 15 mn	922	50%	922	52%
De 15 à 30 mn	643	35%	643	36%
Plus de 30 mn	200	11%	200	11%
Total :	1828	100%	1765	100%
Déménagement depuis 5 ans	Usagers	%	R	%
non indiqué	32	2%		
Non	1357	74%	1357	76%
Oui	439	24%	439	24%
Total :	1828	100%	1796	100%
Mon pays, c'est plutôt	Usagers	%	R	%
non indiqué	340	19%		
Ma commune	626	34%	626	39%
Ma région	596	33%	596	37%
Un lieu différent	379	21%	379	24%
Total :	1828	100%	1601	100%

Annexe 2 : questionnaire Parents 2002

	Usagers	%	Réponses	%
Avantages école rurale				
non indiqué	664	36%		
Vie de l'élève à l'école	645	35%	645	47%
Distances	239	13%	239	18%
Environnement de l'école	219	12%	219	16%
Conditions matérielles et pédagogiques	223	12%	223	16%
Autres	36	2%	36	3%
Total :	1828	100%	1362	100%
Inconvénients école rurale				
non indiqué	900	49%		
Vie de l'élève à l'école	144	8%	144	14%
Distances	252	14%	252	25%
Environnement de l'école	75	4%	75	7%
Conditions matérielles et pédagogiques	441	24%	441	44%
Vie de l'élève à l'école	97	5%	97	10%
Total :	1828	100%	1009	100%
Avantages école urbaine				
non indiqué	992	54%		
Vie de l'élève à l'école	132	7%	132	15%
Distances	168	9%	168	19%
Environnement de l'école	113	6%	113	12%
Conditions matérielles et pédagogiques	430	24%	430	47%
Vie de l'élève à l'école	63	3%	63	7%
Total :	1828	100%	906	100%
Inconvénients école urbaine				
non indiqué	969	53%		
Vie de l'élève à l'école	497	27%	497	53%
Distances	32	2%	32	3%
Environnement de l'école	214	12%	214	23%
Conditions matérielles et pédagogiques	150	8%	150	16%
Vie de l'élève à l'école	49	3%	49	5%
Total :	1828	100%	942	100%
Niveau scolaire élève				
non indiqué	346	19%		
Excellent	101	6%	101	7%
Bon élève	617	34%	617	42%
Moyen	560	31%	560	38%
Des difficultés	186	10%	186	13%
Beaucoup de difficultés	18	1%	18	1%
Total :	1828	100%	1482	100%
Prochaine année scolaire				
non indiqué	403	22%		
Sans difficulté	907	50%	907	64%
Des difficultés	518	28%	518	36%
Total :	1828	100%	1425	100%

	Usagers	%	R	%
Métier souhaité (Q4parents X Q6"raisonnable"élève)				
non indiqué	544	30%		
Choix 1 non indiqué	38	2%	38	1%
Choix 1 = un des choix "raisonnables" élève	558	31%	558	18%
Choix 1 = aucun des choix "raisonnables" élève	367	20%	367	12%
Choix 2 non indiqué	240	13%	240	8%
Choix 2 = un des choix "raisonnables" élève	285	16%	285	9%
Choix 2 = aucun des choix "raisonnables" élève	408	22%	408	13%
Choix 3 non indiqué	465	25%	465	15%
Choix 3 = un des choix "raisonnables" élève	147	8%	147	5%
Choix 3 = aucun des choix "raisonnables" élève	291	16%	291	9%
Réponse globale type "c'est lui qui choisit"	354	19%	354	11%
Total :	1828	100%	3153	100%
Métier souhaité (Q4parents X Q6"rêve"élève)				
non indiqué	604	33%		
Choix 1 non indiqué	49	3%	49	2%
Choix 1 = un des choix "rêvés" élève	184	10%	184	6%
Choix 1 = aucun choix "rêvé" élève	700	38%	700	23%
Choix 2 non indiqué	232	13%	232	8%
Choix 2 = un des choix "rêvés" élève	107	6%	107	4%
Choix 2 = aucun choix "rêvé" élève	550	30%	550	18%
Choix 3 non indiqué	432	24%	432	14%
Choix 3 = un des choix "rêvés" élève	55	3%	55	2%
Choix 3 = aucun choix "rêvé" élève	369	20%	369	12%
Réponse globale type "c'est lui qui choisit"	310	17%	310	10%
Total :	1828	100%	2988	100%
Métier possible (Q5parents X Q4parents X Q6"raisonnable" él)				
non indiqué	709	39%		
Choix 1 non indiqué	80	4%	80	2%
Choix 1 = l'un des choix souhaités des parents	654	36%	654	20%
Choix 1 = l'un des choix raisonnables de l'élève	568	31%	568	17%
Choix 2 non indiqué	310	17%	310	9%
Choix 2 = l'un des choix souhaités des parents	369	20%	369	11%
Choix 2 = l'un des choix raisonnables de l'élève	270	15%	270	8%
Choix 3 non indiqué	486	27%	486	15%
Choix 3 = l'un des choix souhaités des parents	184	10%	184	6%
Choix 3 = l'un des choix raisonnables de l'élève	103	6%	103	3%
Réponse globale type "c'est lui qui choisit"	244	13%	244	7%
Autres propositions	7	0%	7	0%
Total :	1828	100%	3275	100%
Discussion des choix professionnels				
non indiqué	367	20%		
Avec l'enfant : oui	1364	75%	1364	34%
Avec l'enfant : non	88	5%	88	2%
Avec le personnel du Collège : oui	132	7%	132	3%
Avec le personnel du Collège : non	1121	61%	1121	28%
Avec d'autres personnes : oui	580	32%	580	15%
Avec d'autres personnes : non	693	38%	693	17%
Total :	1828	100%	3978	100%

	Usagers	%	R	%
Etudes envisagées pour l'enfant				
non indiqué	463	25%		
Supérieur long	390	21%	390	29%
Supérieur court	264	14%	264	19%
Secondaire général	202	11%	202	15%
Secondaire technologique	64	4%	64	5%
Secondaire professionnel	238	13%	238	17%
Apprentissage	99	5%	99	7%
Autre	107	6%	107	8%
Total :	1828	100%	1364	100%
Nombre de personnes du foyer				
non indiqué	376	21%		
Père	1290	71%	1290	31%
Mère	1412	77%	1412	34%
Un enfant	181	10%	181	4%
Deux enfants	640	35%	640	15%
Trois enfants	428	23%	428	10%
Plus de trois enfants	190	10%	190	5%
Autre : 1 personne	19	1%	19	0%
Autre : plus d'1 personne	9	0%	9	0%
Total :	1828	100%	4169	100%
Résidence de la mère il y a 15 ans				
non indiqué	373	20%		
Identique	722	39%	722	50%
Differentielle dans la région	468	26%	468	32%
Differentielle ailleurs en France métropolitaine	240	13%	240	16%
Differentielle DOM-TOM	3	0%	3	0%
Differentielle à l'étranger	22	1%	22	2%
Total :	1828	100%	1455	100%
Résidence du père il y a 15 ans				
non indiqué	397	22%		
Identique	723	40%	723	51%
Differentielle dans la région	459	25%	459	32%
Differentielle ailleurs en France métropolitaine	226	12%	226	16%
Differentielle DOM-TOM	2	0%	2	0%
Differentielle à l'étranger	21	1%	21	1%
Total :	1828	100%	1431	100%
Typologie du milieu du Collège				
non indiqué	30	2%		
Rural isolé	656	36%	656	37%
Rural sous faible influence urbaine	560	31%	560	31%
Pôle rural et sa périphérie	540	30%	540	30%
Pôle urbain	41	2%	41	2%
Total :	1828	100%	1797	100%

La base « Collèges »

Jean-Louis Poirey

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Franche-Comté

Les élèves issus des 220 écoles de la base poursuivent leur scolarité en collège. Mais dès la fin du CM2, la complexité des situations apparaît, car seulement 1775 élèves sont localisés, sur les 2394 élèves suivis. La normalité, qui est le passage en classe de 6^{ème} dans le collège de zone normale de recrutement, est le cas le plus fréquemment dénombré, mais adopté par seulement 1664 élèves, soit 70% d'entre eux. Ce qui veut dire que 30% des élèves adoptent un parcours différent.

Quels sont les différents cas possibles ?

- le redoublement dans le CM2 d'origine,
- le redoublement dans une autre école,
- le passage en classe de 6^e dans un collège privé ou dans un collège public d'une autre aire de recrutement, mais situé dans le même département,
- l'entrée en IMP ou autre établissement spécialisé,
- la poursuite de la scolarité dans un autre département, une autre région, voire un autre pays.

Certains mouvements sont contrôlables, beaucoup d'autres non identifiable lorsque les écoles d'origine sont dans l'impossibilité de nous indiquer le devenir de certains de leurs élèves. En fait, ces mouvements sont beaucoup plus importants que nous ne l'imaginions au départ, puisqu'entre le CM2 et la classe de Sixième, nous perdons la trace de 25% de nos élèves.

La répartition départementale des collèges de la base

L'échantillon des 1775 élèves localisés couvre 79 collèges situés dans les six départements. Dans la réalité des faits, les élèves suivis depuis le CM2 fréquentent d'autres collèges, mais ils n'ont pu être identifiés en raison de la dispersion des élèves et des multiples difficultés du suivi de l'information.

Tableau 1 : nombre d'élèves et de collèges

	Nombre d'élèves	Nombre de collèges
Ain	366	7
Alpes de Haute Provence	239	12
Ardèche	245	18
Drôme	160	11
Haute-Loire	317	21
Haute-Saône	501	10
Totaux	1828	79

Il ne faut pas tirer de conclusion particulière des différences inter-départementales du rapport entre nombre de collèges et d'élèves : la logique du suivi des élèves a obéi à des règles définies par les équipes locales, qui n'influe pas sur le traitement des informations.

Les types de collèges

La majorité des élèves fréquentent de petits établissements, puisque les collèges de 1^{ère} catégorie (jusqu'à 399 élèves) représentent les 2/3 de notre échantillon. A noter que trois collèges dénombrent moins de 100 élèves, douze moins de 150 élèves, dix-neuf moins de 200 élèves...

A titre de référence, au niveau national, l'effectif moyen des collèges se situe à 500 élèves, mais, toujours selon les données nationales, on observe d'importants écarts inter-académiques :

- les académies de Franche-Comté et l'Auvergne enregistrent le plus fort taux de collèges de moins de 250 élèves
- l'académie d'Aix-Marseille, le plus fort taux de collèges de plus de 750 élèves³².

Les établissements de la base se composent d'un nombre limité de classes : les trois quarts disposent de moins de 16 classes, dont un tiers de moins de 11 classes (c'est à dire 3 classes au maximum par niveau). Très logiquement, ces établissements n'appartiennent que rarement à une cité scolaire et ne disposent que très rarement d'une SEGPA.

Un quart d'entre eux sont des établissements privés, principalement représentés en Ardèche et en Haute-Loire (un tiers de la base des collèges de chacun de ces deux départements). A noter que les plus petits établissements sont situés à la Chaise-Dieu et au Chambon-sur-Lignon en Haute-Loire et comptent respectivement 61 et 63 élèves. L'un d'eux est associé à un lycée dans le cadre d'une Cité scolaire. La part plus importante des collégiens inscrits dans un établissement privé dans ces deux départements est corroboré par les données de la DPD³³

Les collèges recensés correspondent donc bien aux caractéristiques propres aux milieux ruraux de par la modicité de leurs effectifs. La question sera de savoir si, au cours du cursus des collégiens, la structure de ces petits établissements, qui commande la vie scolaire, pédagogique et culturelle, constitue un atout ou un handicap.

³² Ministère Jeunesse, Education, Recherche, DPD, Géographie de l'école, Numéro spécial, novembre 1999

³³ Ministère Jeunesse, Education, Recherche, DPD, Géographie de l'école, N°8, avril 2003

Le nombre moyen d'élèves par collège ne reflète pas les moyennes départementales : il est fonction du choix des écoles sélectionnées dans chaque département et des collèges fréquentés par les élèves de la base (tableau 2). Enfin on observe une assez grande homogénéité du nombre moyen d'élèves par classe, qui se situe dans une fourchette allant de 22,74 à 24,36, toujours inférieure aux moyennes académiques (sauf pour l'Ardèche) et à la moyenne nationale qui s'établit à 24,4.

Tableau 2 : répartition des effectifs

	Nombre moyen d'élèves par collège	Nombre moyen d'élèves par classe	Nombre moyen pour l'académie concernée
Ain	414	22,83	24,5
Alpes de Hte-Provence	392	24,36	24,9
Ardèche	293	22,89	24,8
Drôme	456	24,24	24,8
Haute-Loire	272	22,78	22,8
Haute-Saône	264	22,74	23,6

Les langues vivantes et les nouvelles technologies

Le choix des langues vivantes est généralement limité, surtout bien sûr dans les plus petites structures. Dans près de la moitié des établissements, il n'y a pas de choix pour la première langue vivante : une seule LV1 est proposée.

A noter que si 92% des collèges de 101 à 200 élèves n'offrent qu'une seule LV1, les établissements de 100 élèves ou moins sont plus nombreux à offrir un choix de deux LV1 : c'est l'avantage du fonctionnement de certains de ces tout petits établissements dans le cadre d'une cité scolaire.

L'ouverture est plus importante au niveau de la seconde langue où dans 80% des établissements, deux ou trois langues sont proposées. En revanche, dans 13% des établissements, une seule LV2 est proposée en classe de Quatrième. On retrouve dans ce cas les plus petits établissements.

Indiscutablement, la palette de choix des langues vivantes est plus fermée dans les petits collèges ruraux. Il est possible d'ouvrir la discussion sur les conséquences d'une telle situation en terme d'avenir du cursus scolaire des élèves. Mais la limitation du choix de la LV1 ou de la LV2, nous paraît infiniment moins préjudiciable que l'absence d'offre d'une langue ancienne. Or, cette option est possible dans la quasi totalité des collèges et à ce titre les collégiens des établissements ruraux semblent placés sur un pied d'égalité par rapport aux jeunes citadins.

En ce qui concerne l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la quasi totalité des établissements déclare offrir l'accès à l'Internet à ses élèves pour la recherche documentaire sous une forme encadrée, et un quart en libre accès. Les efforts conjugués du Ministère et des collectivités territoriales, les départements en l'occurrence, semblent avoir porté leurs fruits.

Plus de la moitié des collèges a construit son propre site internet et dans 45% d'entre eux, les élèves sont mis à contribution pour alimenter les pages web. Nous ne possédons pas de chiffres qui nous permettent de faire une comparaison objective par rapport aux

établissements urbains, mais une rapide recherche des sites ouverts par les établissements scolaires du second degré semble montrer la prééminence des collèges ruraux, comme nous l'avions déjà constaté pour les écoles élémentaires.

L'encadrement et la stabilité des enseignants

Très logiquement, les équipes enseignantes sont adaptées à la taille des établissements, c'est-à-dire qu'elles sont limitées en nombre. Les collèges de moins de 100 élèves disposent d'équipes enseignantes de 11 à 15 professeurs, et ceux accueillant de 101 à 200 élèves sont encadrés par des équipes comptant de 11 à 20 enseignants... La quasi totalité des collèges partage certains professeurs avec un ou plusieurs autres établissements, ce qui est une pratique courante dans les petits collèges pour les disciplines à faible effectif horaire hebdomadaire. Cette pratique peut s'étendre à d'autres disciplines et concerner jusqu'à la moitié des enseignants dans certains établissements. Cette pratique est particulièrement marquée dans les collèges privés associés à un lycée.

Pour mesurer la réalité de la vie pédagogique de l'élève on ne prend plus guère en compte le nombre d'enseignants par élève, parce que les collégiens suivent de plus en plus un enseignement en groupes à effectifs réduits (20% en moyenne nationale en collège). On préfère retenir comme indicateur le « nombre d'élèves par structure » (noté E/S) ou « nombre moyen d'élèves devant un professeur ». La situation des collèges de l'échantillon est légèrement plus favorable que la moyenne nationale qui s'établit à 22,7³⁴. Cet état de fait est dû aux effectifs des classes légèrement plus bas qu'au niveau national, signalé plus haut.

La composition du corps professoral nous indique que le renouvellement générationnel est bien engagé car le contingent des « jeunes profs » nommés dans l'établissement depuis 3 ans et moins représente de 21 à 40% de l'effectif dans la moitié des collèges. Les professeurs en poste depuis dix ans et plus représentent eux aussi de 21 à 40% des effectifs, mais dans moins de la moitié des collèges (dans 40% d'entre eux). Les écarts selon la taille des établissements sont tenus, même si on peut remarquer une légère tendance à un rajeunissement moins marqué dans les plus petits collèges.

Les projets d'établissement

Les objectifs définis dans le cadre des projets d'établissement sont très majoritairement orientés vers la réussite scolaire et s'inscrivent parfaitement dans les orientations ministérielles, en particulier pour garantir l'égalité des chances, permettre la réussite de tous les élèves, relever le niveau d'ambition...

On touche la question de la gestion des classes hétérogènes et celle de la motivation/remotivation des élèves, qui sont bien spécifiques aux difficultés rencontrées par le collège.

Les stratégies mises en place sont le soutien aux élèves en difficulté (en particulier très souvent pour les garçons), le travail en équipe, la mise en place de parcours de réussite, l'implication des parents dans le travail personnel des élèves, l'acquisition des méthodes de travail personnel, l'intégration complète et bien vécue pour les élèves entrant (en particulier

³⁴ Ministère Jeunesse, Education, Recherche, DPD, Géographie de l'école, N°7, octobre 2001

au niveau de la classe de 6^{ème}), la diminution du taux de redoublement. Ces actions sont aussi destinées à améliorer les résultats au brevet des collèges et à conduire vers des orientations plus positives à l'issue de la classe de 3^{ème}.

Mais les questions de l'éducation à l'orientation, de l'aide à l'élève pour construire son projet personnel de formation et d'insertion professionnelle n'apparaissent qu'en quatrième position des priorités définies par les projets d'établissement. Reviennent parfois le thème spécifique aux milieux ruraux de l'élévation du niveau d'ambition des projets, mais aussi et complémentairement celui de rendre la 2^{nde} professionnelle plus attractive.

Ces questions sont souvent associées à une approche plus individuelle liée à une meilleure connaissance de soi, voire à la construction d'une image positive de soi. On lit dans ces projets le déficit de confiance en soi et de déficit d'ambition que nous avions relevé chez les petits ruraux dès l'école élémentaire^{35, 36}.

Les actions liées à la citoyenneté et à la santé apparaissent dans un peu plus de la moitié des collèges et traduisent bien les difficultés comportementales auxquelles les établissements ruraux sont confrontés, au même titre maintenant que les établissements urbains : prévention des conduites à risques (les dangers de la route, les tentations de la drogue...) et lutte contre les incivilités, les comportements agressifs. Les termes qui reviennent le plus fréquemment traduisent bien l'ampleur des difficultés : « éduquer et responsabiliser », « apprendre la maîtrise de soi et le respect d'autrui », « améliorer le climat scolaire et les comportements sociaux », « favoriser l'ouverture à l'autre », « éduquer à la tolérance », « entraîner l'adhésion aux règles de vie quotidienne », « mieux communiquer », « maintenir la sérénité dans l'établissement », « instaurer le respect, la dignité et la confiance ». Dans les établissements privés on relève des objectifs d'un ordre plus spirituel et religieux comme « rendre l'élève acteur de son cheminement humain et spirituel ».

Tableau 3 : les principaux axes des projets d'établissement des collèges

Axes prioritaires du projet d'établissement	% des collèges concernés
Réussite scolaire	82%
Santé et citoyenneté	51%
Ouverture	43%
Orientation	39%
Vie scolaire	15%
NTIC	9%

Le souci d'ouverture apparaît dans près de la moitié des projets, et est bien spécifique des établissements ruraux souvent conscients que les situations d'enclavement géographique et culturel peuvent constituer un handicap pour les élèves. On relève la nécessité de l'ouverture culturelle dans les domaines de la littérature, de l'architecture, de l'art. L'ouverture est orientée vers des horizons lointains « le monde extérieur », et vers les éléments de proximité : « le patrimoine local », « la découverte de la richesse de l'environnement local rural ».

Enfin, dans le cadre de cette ouverture, on relève le désir de développer les partenariats avec des établissements, des entreprises, des services publics ou des collectivités territoriales.

³⁵ POIREY J.-L., FROMAJOUX R.-C.), *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux*, Presses Universitaires de Lyon, 1998

³⁶ ALPE Y., CHAMPOLLION P., FROMAJOUX R.-C., POIREY J.-L., *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 1 : espaces ruraux et réussites scolaires*, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2001

La vie scolaire et les NTIC sont plus rarement abordés dans les projets d'établissement. Les projets orientés vers l'amélioration de la vie scolaire visent à construire une qualité, un cadre de vie agréable et efficace, notamment pour les demi-pensionnaires (ils sont 70%) ou les internes (ils ne sont plus que 1%). L'utilisation des outils informatiques fait maintenant partie intégrante des pratiques pédagogiques, quoiqu'à des degrés divers selon les établissements, comme nous l'avons vu plus haut. Quand leur utilisation apparaît dans le projet d'établissement, c'est le signe qu'un déficit a été constaté, et elle est décrite comme pouvant favoriser les apprentissages et réduire les inégalités.

Les partenariats

Une majorité de collèges déclare avoir établi des relations avec d'autres établissements scolaires ou avec des partenaires extérieurs à l'éducation (Tableau 4).

Les liens avec d'autres établissements scolaires visent d'abord à créer des actions destinées à favoriser les passages du CM2 à la 6^{ème} et de la 3^{ème} à la Seconde.

Mais d'autres partenariats permettent de remédier à la petite taille de l'établissement en développant de véritables objectifs pédagogiques : rédaction d'un journal commun, création d'un site Internet commun et alimentation informationnelle, organisation de défis lecture, de rallyes mathématiques, création d'ateliers de pratiques artistiques, coopération de chorales, rencontres sportives, formation commune des délégués de classe, journées portes-ouvertes croisées, mise en commun des ressources et des moyens pour l'accueil des primo-arrivants...

Tableau 4 : les partenariats

Partenariat déclaré	Pourcentage des établissements ayant construit de l'activité partenariale
Avec un autre collège ou un lycée	71%
Avec une école	56%
Avec un autre partenaire	11%

Le jumelage avec des établissements étrangers concerne la moitié des établissements et se traduit par des échanges épistolières, du courrier électronique, des visites mutuelles. Au hit-parade des pays l'Allemagne arrive largement en tête, ce que l'on peut interpréter comme un effort spécifique des professeurs pour lutter contre la désaffection actuelle de cette langue vivante. Arrivent ensuite l'Italie, le Royaume-Uni et l'Irlande, puis des pays peu représentés, cités une seule fois, mais qui témoigne d'une grande diversité : le Canada, les Etats-Unis, le Sénégal, Israël, la Russie et la Biélorussie...

Des conventions sont établies avec des organismes de formation d'adultes comme les GRETA, ou des centres locaux de formation pour adultes. Elles peuvent déboucher sur une réciprocité de services : par exemple, mise à disposition des professeurs pour la formation des adultes, utilisation de salles informatiques du centre de formation, par les élèves.

Enfin, les activités développées avec d'autres partenaires différents des établissements scolaires touchent les trois quarts des collèges. On peut y voir une claire stratégie de rupture de l'isolement géographique et culturel. Les collèges ruraux ont développé des contacts et des

partenariats dans des domaines d'une impressionnante variété, touchant de nombreux aspects de la vie locale et souvent activés dans le cadre des classes APAC.

Les collectivités territoriales et structures dépendant des communes pouvant offrir des ressources sont sollicités (par exemple pour le cinéma en milieu rural), ainsi que les entreprises pouvant offrir un sponsoring : Municipalité, Conseil général, SIVOM, SIVU, Crédit agricole... Les associations amies de l'école oeuvrent également au développement de certaines activités ou à la collecte de moyens : la Fédération des Œuvres Laïques, les amicales laïques...

Les activités citées s'étendent aux domaines suivants :

- domaine sportif : de très nombreuses associations sportives, une école du cirque,
- domaine économique : les entreprises artisanales locales pour les stages, la Chambre des métiers,
- santé, sécurité, domaine social : le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, le Planning familial, la Sauvegarde de l'enfance, les association d'aide au travail à domicile, les ADMR, la Prévention routière, la Gendarmerie, des associations et services s'occupant des questions de justice, les Centres sociaux locaux, l'hôpital local, la Croix rouge,
- activités scientifiques et culturelles, domaine patrimonial : les écoles de musique, de nombreux musées, un observatoire, des MJC, de nombreuses associations culturelles et patrimoniales locales, le théâtre et les groupes théâtraux locaux, un Festival local de théâtre, un Festival local de musique, la Fédération française d'aéronautique, la DATAR, une radio locale,
- l'ouverture à d'autres pays, d'autres cultures : Maison de la Terre, une antenne locale de l'UNESCO, des ONG,

Les dispositifs de sensibilisation aux processus d'orientation

Les dispositifs mis en place pour sensibiliser les élèves et les familles aux processus de l'orientation dès la classe de Cinquième, ne touchent que deux collèges sur trois. Certains de ces établissements engagent même cette sensibilisation dès la classe de 6^{ème}. Ces dispositifs sont très souvent destinés aux élèves rencontrant des difficultés scolaires et susceptibles d'orientation vers une voie professionnelle à l'issue de la classe de 5^{ème}, comme c'était encore possible à la date de l'enquête, c'est-à-dire en octobre 2001.

Cependant la moitié des établissements a mis en place des dispositifs destinés à tous les élèves de Cinquième et qui se révèlent assez diversifiés :

- travail sur la connaissance de soi, la découverte de ses pôles d'intérêt et l'éducation au choix
- connaissance des métiers et rencontre avec les professionnels (le plus souvent des artisans), de l'environnement économique local,
- connaissance de l'offre de formation locale, et visite d'établissements professionnels,
- interventions du psychologue scolaire, du conseiller d'orientation psychologue (COP),
- incitation à consulter la documentation et les logiciels spécifiques mis à la disposition des élèves au CDI ou en salle multimédia.

Dans 10% des établissements, cette sensibilisation dès la 5^{ème} entre dans une programmation pluriannuelle : par exemple, en Cinquième-Quatrième, connaissance des

métiers, en Quatrième-Troisième, connaissance de soi et de ses goûts, et en Troisième, élaboration des projets personnels. Le plus souvent, certaines séances sont intégrées à l'horaire normal dans l'heure de « vie de classe ».

On ne peut que saluer l'engagement de ces établissements ruraux dans le travail précoce qu'ils mènent dès la classe de Cinquième pour les questions du choix, de l'orientation et du projet professionnel... Cela correspond à la demande sociale locale davantage demandeur d'une insertion professionnelle rapide qu'en milieux urbains. Parallèlement, les dispositifs mis en place au collège font le plus souvent référence au tissu économique et aux entreprises locales. Le collège semble bien fonctionner en synergie avec le souhait des familles et l'environnement économique local, contribuant certainement, dans la mesure de ses moyens, à une meilleure insertion professionnelle des jeunes peu diplômés, tout au moins pour les garçons, qu'en ville³⁷, ³⁸. Reste à savoir si cette forte ouverture aux professions locales ne favorise pas une désaffection pour les projets professionnels rares ou inexistantes en milieu rural.

Conclusion

L'examen rapide des principales caractéristiques des collèges de la base montre plusieurs choses :

- tout d'abord une spécificité propre aux petits établissements qui joue sur la taille, le nombre de classes, la dimension de l'équipe enseignante, l'offre réduite des langues vivantes, mais qui à priori pour ce dernier point n'a guère de raisons d'avoir un quelconque impact sur la réussite des élèves,
- ensuite le nombre de dispositifs, tout à fait remarquable, propres à réduire les effets d'isolement géographique et d'enclavement culturels, et pour lesquels il faudra mesurer l'efficacité,
- enfin, le souci présent dans le plus grand nombre d'établissements, de travailler d'une manière précoce sur les questions d'orientation et de projet professionnels, répondant ainsi à la demande sociale, spécifique aux milieux ruraux.

Cependant, comme c'est déjà le cas dans quelques établissements, il conviendrait certainement d'explorer d'une manière plus approfondie et plus générale, les outils et les dispositifs propres à accroître le niveau d'ambition des élèves et des familles en terme d'objectif professionnel et de cursus scolaire, en réponse à la modestie affichée, constatée à de nombreuses reprises, dans les milieux ruraux. La synergie observée à ce propos entre les sensibilisations à l'orientation telles qu'elles sont pratiquées, l'environnement économique local et les aspirations des familles ne peut que contribuer à une certaine reproduction professionnelle et sociale...

³⁷ DETANG-DESENDRE C., PERRIER-CORNÉT P., « Insertion professionnelle des jeunes d'origine rurale : les enjeux des choix de localisation », in *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*, n°2, 1996,

³⁸ ALPE Y., CHAMPOLLION P., FROMAJOUX R.-C., POIREY J.-L., *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 1 : espaces ruraux et réussites scolaires*, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2001

Annexe à la présentation de la base « collèges »

Résultat du dépouillement de l'enquête menée dans les collèges (Base EOR « collèges »)

- la colonne « R1 » indique le nombre de répondants (nombre de collèges)
- la colonne « %R1 » indique les taux par rapport au nombre des répondants, en incluant ceux qui ne sont pas concernés par la question ou qui n'y répondent pas
- la colonne « R2 » indique le nombre de répondants qui se sont exprimés
- la colonne « % R2 », indique les taux par rapport au nombre des réponses exprimées
-

Nombre total de collèges : 79

Département	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Ain	7	9%		
Alpes de Haute Provence	12	15%		
Ardèche	18	23%		
Drôme	11	14%		
Haute-Loire	21	27%		
Haute-Saône	10	13%		
Total :	79	100%		
Nombre d'élèves	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	7	9%		
Jusqu'à 100	3	4%	3	4%
De 101 à 200	16	20%	16	22%
De 201 à 300	23	29%	23	32%
De 301 à 400	9	11%	9	13%
De 401 à 500	8	10%	8	11%
De 501 à 600	2	3%	2	3%
De 601 à 700	7	9%	7	10%
De 701 à 800	2	3%	2	3%
De 801 à 900	0	0%	0	0%
Plus de 900	2	3%	2	3%
Total :	79	100%	72	100%
Nombre de classes	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	1	1%		
Jusqu'à 5	5	6%	5	6%
De 6 à 10	22	28%	22	28%
De 11 à 15	22	28%	22	28%
De 16 à 20	13	16%	13	17%
De 25 à 30	12	15%	12	15%
De 30 à 35	1	1%	1	1%
Plus de 35	3	4%	3	4%
Total :	79	100%	78	100%
Cité scolaire	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non	72	91%		
Oui	7	9%		
Total :	79	100%		

Collégiens à mi-parcours

	R1	%R1	R2	%R2
SEGPA				
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non	69	87%	69	86%
Oui	10	13%	10	13%
Clipa oui	1	1%	1	1%
Total :	79	100%	80	100%
Nombre de LV1	R1	%R1		
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Une	56	71%		
Deux	23	29%		
Trois	0	0%		
Quatre	0	0%		
Plus de quatre	0	0%		
Total :	79	100%		
Nombre de LV2	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	3	4%		
Une	10	13%	10	13%
Deux	34	43%	34	45%
Trois	26	33%	26	34%
Quatre	6	8%	6	8%
Plus de quatre	0	0%	0	0%
Total :	79	100%	76	100%
Langue(s) ancienne(s)	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	1	1%		
Non	4	5%	4	5%
Oui	74	94%	74	95%
Total :	79	100%	78	100%
Classe européenne	R1	%R1		
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non	59	75%		
Oui	20	25%		
Total :	79	100%		
Nombre de professeurs	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	3	4%		
Jusqu'à 5	0	0%	0	0%
De 6 à 10	1	1%	1	1%
De 11 à 15	10	13%	10	13%
De 16 à 20	13	16%	13	17%
De 21 à 25	8	10%	8	11%
De 26 à 30	16	20%	16	21%
De 31 à 40	7	9%	7	9%
De 41 à 50	12	15%	12	16%
De 51 à 60	6	8%	6	8%
Plus de 60	3	4%	3	4%
Total :	79	100%	76	100%

	R1	%R1	R2	%R2
Nombre de professeurs partagés				
sans objet	0	0%		
non indiqué	8	10%		
Un ou deux	12	15%	12	17%
De trois à cinq	30	38%	30	42%
De 6 à 10	19	24%	19	27%
Plus de 10	10	13%	10	14%
Total :	79	100%	71	100%
Professeurs depuis 3 ans et moins	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	5	6%		
Jusqu'à 10%	3	4%	3	4%
De 11 à 20%	11	14%	11	15%
De 21 à 30%	19	24%	19	26%
De 31 à 40%	14	18%	14	19%
De 41 à 50%	10	13%	10	14%
De 51 à 60%	6	8%	6	8%
Plus de 60%	10	13%	10	14%
Total :	79	100%	73	100%
Professeurs depuis 10 ans et plus	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	8	10%		
Jusqu'à 10%	2	3%	2	3%
De 11 à 20%	10	13%	10	14%
De 21 à 30%	14	18%	14	20%
De 31 à 40%	18	23%	18	25%
De 41 à 50%	12	15%	12	17%
De 51 à 60%	4	5%	4	6%
Plus de 60%	11	14%	11	15%
Total :	79	100%	71	100%
Projet d'établissement	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	12	15%		
Réussite scolaire	55	70%	55	34%
Ouverture culturelle	29	37%	29	18%
Partenariat	1	1%	1	1%
International	0	0%	0	0%
Orientation, projet professionnel	26	33%	26	16%
Vie scolaire	10	13%	10	6%
Citoyenneté et santé	34	43%	34	21%
NTIC	6	8%	6	4%
Total :	79	100%	161	100%
Site internet	R1	%R1		
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non	32	41%		
Oui	47	59%		
Total :	79	100%		
Production de pages web par les élèves	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	1	1%		
Non	43	54%	43	55%
Oui	35	44%	35	45%
Total :	79	100%	78	100%

	R1	%R1	R2	%R2
Recherche sur internet				
sans objet	0	0%		
non indiqué	1	1%		
Non	1	1%	1	1%
Oui encadré	76	96%	76	77%
Oui en libre accès	22	28%	22	22%
Total :	79	100%	99	100%
Partenariats avec d'autres établissements	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non, lycées, collèges	23	29%	23	10%
Oui, lycées, collèges	56	71%	56	24%
Non, écoles	34	43%	34	14%
Oui, écoles	44	56%	44	19%
Non, autres	69	87%	69	29%
Oui, autres	9	11%	9	4%
Total :	79	100%	235	100%
Partenariats avec des établissements étrangers	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non	44	56%	44	54%
Oui, européens	33	42%	33	40%
Oui, autres qu'européens	5	6%	5	6%
Total :	79	100%	82	100%
Autres partenariats	R1	%R1		
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non	24	30%		
Oui	55	70%		
Total :	79	100%		
Autres partenariats avec l'étranger	R1	%R1	R2	%R2
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non	73	92%	73	91%
Oui, avec l'Europe	4	5%	4	5%
Oui, avec autre pays	3	4%	3	4%
Total :	79	100%	80	100%
Actions spécifiques à l'orientation dès la 5ème	R1	%R1		
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Non	29	37%		
Oui	50	63%		
Total :	79	100%		
Type d'établissement	R1	%R1		
sans objet	0	0%		
non indiqué	0	0%		
Public	64	81%		
Privé	15	19%		
Total :	79	100%		

L'évolution des pratiques culturelles des élèves

Yves Alpe

IUFM d'Aix Marseille / Université de Provence

La première enquête a fait apparaître plusieurs caractéristiques (cf. tome 1) de ces pratiques pour les élèves des CM2 ruraux que nous avons étudiés :

- les taux de fréquentation des structures d'offre culturelles sont proches de la moyenne nationale, et très dépendants de l'origine sociale, qui montrent que si les élèves du rural sont défavorisés à cet égard, ce n'est pas à cause de leur localisation, mais de leur origine sociale, en moyenne un peu plus modeste ;
- le « rural isolé » connaît de ce point de vue un léger déficit, et ce sont évidemment les élèves les plus modestes du rural isolé qui sont les victimes de ce cumul des handicaps... ;
- les pratiques culturelles avec l'école n'ont qu'un très faible effet « compensateur », puisque là où elles sont les plus faibles en famille, elles le sont encore plus à l'école : le type de milieu rural influe davantage sur les pratiques scolaires que sur les pratiques familiales.

Les pratiques personnelles

Nous nous intéressons maintenant à des élèves qui ont deux ans de plus, qui sont très majoritairement en cinquième (92,6%) et qui sont presque toujours restés dans leur milieu rural d'origine : seuls 2% d'entre eux³⁹ ont quitté l'espace à dominante rurale entre le CM2 et la cinquième. Nous allons essayer de voir si la combinaison de « l'effet maturité » et de « l'effet collège » modifie leurs pratiques.

Premier constat : pour la fréquentation des principales structures, il y a très peu de différences. La pratique dominante reste le cinéma (79% des élèves), suivie de la fréquentation de musées (29%) et des concerts - autres que la musique classique (22%).

Par contre, les emprunts de livres dans les médiathèques ou bibliothèques ont fortement diminué (de 50 à 29%), ainsi que la pratique non scolaire d'un instrument de musique (de 21 à 13%).

³⁹ Ils sont sans doute un peu plus nombreux en réalité, car il est probable qu'une part de la déperdition de notre échantillon (cf. Chapitre 1) soit liée au départ vers des zones urbaines.

En sens inverse – et il s’agit certainement là d’un effet lié à l’âge – le pourcentage d’élèves accomplissant des voyages à l’étranger s’est accru nettement (de 19 à 33%). De même, l’usage d’un ordinateur ailleurs qu’à l’école a augmenté (de 57 à 69%), mais surtout, l’usage non-scolaire d’Internet a plus que triplé (de 12 à 39%).

Ces constatations amènent un certain nombre de réflexions, et posent quelques problèmes :

- d’abord, l’effet de proximité de l’offre culturelle semble assez peu jouer : en effet, beaucoup d’élèves étaient en CM2 dans de petits villages, ils sont maintenant dans des bourgs en principe mieux équipés, et pourtant les taux de fréquentation évoluent peu ; comme on l’a constaté par ailleurs, l’effet de l’isolement géographique semble de moins en moins perceptible dans le monde rural, ce qui conforte les hypothèses sur une évolution globale des comportements…
- ensuite, les pratiques les plus proches du modèle scolaire (emprunt de livres, pratique d’un instrument de musique) connaissent une forte désaffection, alors que les opportunités ont sans doute augmenté du fait de la fréquentation du collège et du bourg : manifestement, les centres d’intérêt des élèves se déplacent avec l’âge…
- enfin, l’usage d’Internet montre que la rupture d’isolement par les TIC n’est pas un vain mot : là encore, les comportements sont très proches de ceux du monde urbain.

Les pratiques scolaires

Les établissements scolaires organisent en leur sein diverses activités culturelles, plus ou moins intégrées à la pratique scolaire. La politique générale de l’institution scolaire en la matière varie d’ailleurs assez fortement sur le moyen terme : après la phase très volontariste d’encouragement du « Plan pour les arts à l’école »(2000), la tendance est aujourd’hui beaucoup moins favorable…

Les pratiques culturelles dans le cadre scolaire dépendent aussi – mais assez peu - du milieu, ou plutôt de l’éloignement de certaines ressources, et sans doute plus encore de la politique des établissements et des moyens dont ils disposent, en provenance de l’Education Nationale elle-même ou des collectivités territoriales. Elles dépendent aussi de la motivation des équipes pédagogiques, de la mobilisation des parents (pour ou contre !), et de phénomènes plus conjoncturels, tel le récent durcissement de la réglementation sur les sorties scolaires. Il semble enfin qu’elles connaissent des variations assez importantes d’un endroit à l’autre, en raison de la présence ou de l’absence de partenaires culturels locaux dynamiques : nous avons pu constater cet effet dans plusieurs zones rurales isolées, qui devraient faire l’objet d’études de cas plus précises.

Bien entendu, ces activités culturelles scolaires se modifient lorsqu’on passe de l’école au collège, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1 : les pratiques culturelles au CM2 et cinquième

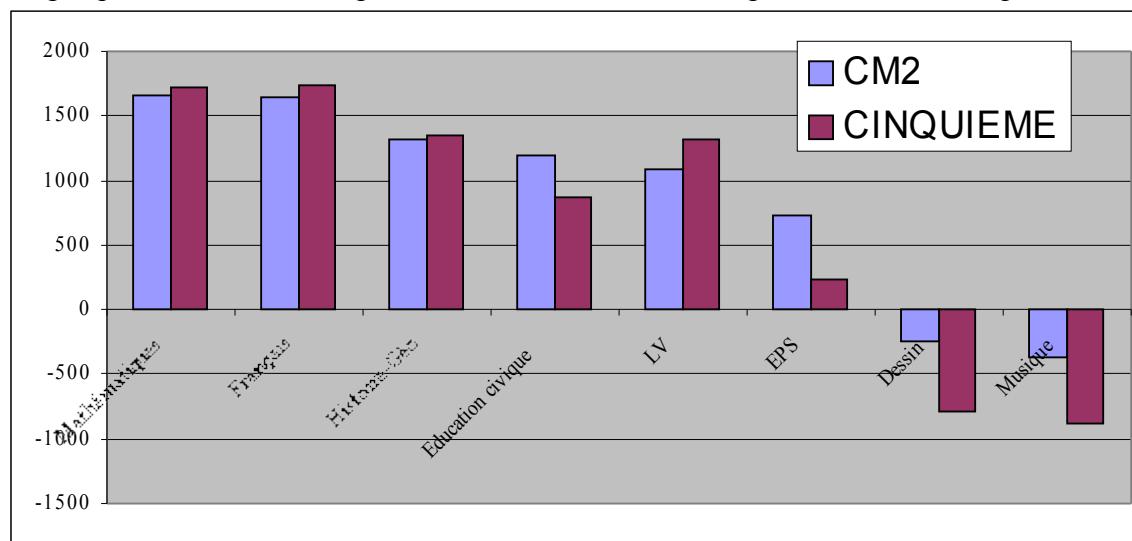
	CM2		Cinquième	
	Effectif	%*	Effectif	%*
Cinéma	530	34,3	579	36,0
Théâtre	560	36,3	256	15,9
Concerts de musique classique	186	12,1	24	1,5
Autres concerts	154	10,0	46	2,9
Musée	730	47,3	245	15,2
Emprunts dans une médiathèque/bibliothèque	1547	87,4	788	48,9
Pratique d'un Instr. de musique	457	26,3	702	43,6
Voyage en France	705	50,3	310	19,3
Voyage à l'étranger	119	11,4	61	3,8

* en % du total des réponses

Le sens des modifications est parfaitement clair : **au collège, les pratiques culturelles dans le cadre scolaire diminuent considérablement**, sauf pour la pratique d'un instrument de musique (qui est liée à l'organisation spécifique de l'enseignement de la musique au collège) et le cinéma...! La stratégie des établissements les conduit à l'évidence à se recentrer sur les activités d'enseignement : compte tenu de l'importance des variations observées, on voit mal comment elles pourraient être expliquées par les seuls problèmes de moyens, alors même que l'éloignement par rapport aux ressources s'est réduit dans un grand nombre de cas. Même pour les pratiques qui devraient être facilitées par l'âge plus avancé des élèves (les voyages), la baisse est très significative.

Cette manifestation d'un certain « utilitarisme scolaire » peut d'ailleurs être rapprochée de l'évolution des opinions des élèves sur les disciplines scolaires. Si l'on observe la « balance des opinions » (différence entre ceux qui déclarent une discipline « importante » et ceux qui la déclarent « peu importante »), l'utilitarisme apparaît aussi chez les élèves.

Graphique 1 : balance des opinions des élèves sur les disciplines, CM2 et Cinquième



Dès les CM2, les disciplines fondamentales recueillent des opinions fortement positives. En cinquième, ces opinions positives se renforcent, et incluent désormais les langues vivantes. Par contre, l'éducation civique et l'EPS sont de moins en moins vues

comme des disciplines importantes, et les opinions négatives déjà dominantes pour le dessin et la musique se renforcent encore. Point n'est besoin, semble-t-il, de réclamer à grands cris un recentrage sur les « apprentissages fondamentaux » : les élèves ont déjà parfaitement compris le message...

Plus grave peut-être, **l'usage scolaire de l'ordinateur et d'Internet semble connaître au collège une faiblesse importante** : alors que les élèves de CM2 déclaraient utiliser un ordinateur à l'école à 75%, seuls 593 collégiens sur 1828 (soit 32%), ont déclaré travailler sur un ordinateur au collège⁴⁰, et seuls 260 (14%) d'entre eux ont pu se connecter à Internet au collège.

Il y a là certainement un effet de la structure scolaire elle-même : dans les écoles, surtout les petites, l'ordinateur est dans la salle de classe, et non dans une salle informatique, comme c'est souvent le cas au collège. Malgré tout, ces taux de réponses apparaissent singulièrement bas – ce qui est confirmé par d'autres travaux sur l'usage scolaire des TICE : la pratique dans le cadre scolaire de ces technologies est souvent plus fréquente à l'école qu'au collège, alors que se développent des usages personnels de ces technologies, comme on a pu le vérifier ci-dessus : l'usage de l'ordinateur passe de l'école à la maison, ce qui représente donc une appropriation de cet outil – sans doute facilitée par l'apprentissage scolaire. Mais cela montre aussi que l'usage régulier de l'informatique dans l'enseignement est très loin d'être généralisé...

Les pratiques selon l'origine sociale

L'analyse des pratiques des élèves au CM2 montrait une assez forte différence selon l'origine sociale. En cinquième, le phénomène s'est considérablement renforcé, puisque l'écart maximum entre les taux de fréquentation selon la CSP était au CM2 inférieur à 2, valeur largement dépassée ici pour la moitié des pratiques. Cependant, les pratiques socialement discriminantes restent les mêmes qu'au CM2.

Tableau 2 : pratiques culturelles selon la PCS du père, par ordre croissant d'écart entre la PCS1 et la PCS4

	PCS1	PCS2	PCS3	PCS4	écart 1/4
Instrument de musique	31,3	20,0	10,2	9,1	3,4
Théâtre	25,6	22,4	14,4	10,4	2,5
Voyage à l'étranger	58,1	42,4	31,6	25,7	2,3
Musée	45,6	39,4	28,4	20,7	2,2
Concert classique	9,4	6,7	3,7	4,8	2,0
Concert autre	31,3	29,7	20,9	19,2	1,6
Emprunt médiathèque	36,3	36,4	29,2	27,2	1,3
Voyage en France	81,3	78,2	66,8	61,6	1,3
Cinéma	91,3	81,8	77,3	75,2	1,2
Effectif de la PCS	160	165	846	463	

⁴⁰ Il faut cependant prendre cette réponse avec précaution, compte tenu du grand nombre de non-réponses à cette question : il est en effet impossible de distinguer si elles renvoient à une non utilisation ou à une véritable absence de réponse...

Comment expliquer cet accroissement des écarts (seule la fréquentation du cinéma y échappe) ? Le passage au collège, par le déplacement vers les villes (petites ou moyennes) qu'il suppose, aurait pu favoriser le développement des pratiques à moindre coût, puisqu'il permet en principe un rapprochement des structures d'offre. Les catégories modestes devraient donc être moins pénalisées. Faut-il y voir l'effet d'un jugement des familles les plus modestes sur le « rendement scolaire » trop faible de ces pratiques ? Rappelons que les pratiques culturelles dans le cadre scolaire ont fortement diminué, ce qui entraîne peut-être un moindre intérêt pour ces pratiques chez les élèves qui n'ont pas chez eux une forte stimulation...

Les pratiques culturelles des filles et des garçons

Tableau 3 : pratiques culturelles des filles et des garçons hors collège – plusieurs réponses possibles

	filles		garçons	
	effectif	%*	effectif	%*
NR	32		34	
cinéma	745	83,0	691	79,7
théâtre	155	17,3	122	14,1
concerts MC	53	5,9	43	5,0
autres concerts	223	24,8	187	21,6
musée	257	28,6	270	31,1
emprunts dans une médiathèque	321	35,7	213	24,6
instrument de musique	151	16,8	90	10,4
voyage en France	640	71,3	595	68,6
voyage à l'étranger	279	31,1	280	32,3

*en % du total des réponses

Pour les pratiques personnelles, les différences les plus importantes (au profit des filles) concernent les emprunts d'ouvrages dans les médiathèques et la pratique non scolaire d'un instrument de musique, autrement dit les pratiques qui ont perdu de l'importance entre le CM2 et la cinquième : c'est dire que la baisse générale est due à une pratique beaucoup plus faible des garçons.

Or, ces pratiques peuvent être considérées comme les plus proches des pratiques scolaires. Cela est vrai aussi, à un degré moindre, pour la fréquentation des concerts. On retrouve là une caractéristique bien connue des élèves : les filles apparaissent selon ce critère plus proche de la « norme scolaire » que les garçons.

Une évolution des pratiques qui pose problème

A travers cette analyse, un point essentiel semble devoir être retenu : le constat d'une baisse des pratiques culturelles dans le cadre scolaire, qui semble aller totalement à l'encontre des très nombreux discours institutionnels sur la nécessité « d'ouvrir » le système éducatif. Il y a peut-être des raisons conjoncturelles (la baisse des moyens consacrés à ces activités par l'Education Nationale depuis 2002), mais la principale raison tient sans doute à la convergence des points de vue des élèves, des parents et des enseignants vers un certain utilitarisme scolaire.

Ce problème est d'autant plus grave que les écarts liés à l'origine sociale se sont fortement accrus dans les pratiques personnelles des élèves. Or, tous les travaux sur l'acquisition d'une culture artistique montrent qu'elle dépend très fortement de l'origine sociale, mais aussi des possibilités de contacts directs et précoces avec les productions artistiques. L'analyse des pratiques culturelles des adultes le démontre sans ambiguïté.

En effet, ces pratiques apparaissent d'abord, au niveau national, comme très dépendantes de plusieurs type de variables.

Si l'on étudie l'incidence de l'origine sociale et le niveau de diplôme, les résultats nationaux vont dans le même sens que les constatations faites ci-dessus. Le lieu de résidence joue aussi un rôle important, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : pratiques culturelles à l'âge adulte en fonction du lieu de résidence : écarts en indice, (base 100 = moyenne nationale)

	Paris	France entière	communes rurales
lecture de livres	122,4	100,0	82,8
cinéma	132,0	100,0	76,0
visites*	120,0	100,0	88,9
théâtre, concert	151,7	100,0	75,9
pratique amateur	128,6	100,0	85,7

* musées, expositions, monuments historiques

(Source : Enquête permanente sur les conditions de vie, INSEE 2000)

Les communes rurales apparaissent donc défavorisées, ce qui n'a rien de surprenant. Mais pour notre propos, il y a plus grave. L'étude menée par C. Tavan⁴¹ démontre que les pratiques culturelles de l'enfance (entre huit et douze ans) influent davantage sur les pratiques adultes que l'origine sociale : 41% des adultes qui n'avaient aucune pratique culturelle entre 8 et 12 ans n'en ont aucune à l'âge adulte, alors qu'ils ne sont que 4% dans ce cas pour ceux qui avaient des pratiques culturelles dans leur jeunesse. De plus, cet effet des pratiques précoces est encore plus important pour les adultes d'origine modeste. Il y a donc là un phénomène essentiel, et le constat que nous faisons de la diminution des pratiques culturelles au collège est particulièrement inquiétant. La situation décrite ici s'apparente donc à un mécanisme d'exclusion, qui n'est probablement pas propre au milieu rural, et qui ne dépend que faiblement des opportunités concrètes : on l'a vu, le passage du village à la petite ville n'a aucun effet positif, si ce n'est pour la pratique du cinéma, loisir « populaire » et dont la pratique croît avec l'âge chez les adolescents.

Si l'on rapproche ce constat des évolutions en matière d'opinions sur l'école et la scolarité, le portrait des élèves de cinquième fait apparaître une indiscutable évolution vers un « réalisme » contraire au développement d'ambitions sociales et professionnelles : des pratiques culturelles en baisse, une vision utilitariste des disciplines scolaires, une croissance des inquiétudes sur les résultats scolaires eux-mêmes, et une révision des projets de poursuite d'études ; certes, on peut voir tout cela comme les éléments de l'apprentissage du « métier d'élève », on peut y voir aussi le début de l'élaboration de stratégies particulières, en vue de « rester au pays ».

⁴¹ Tavan C., Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance, *INSEE Première* n° 883, février 2033

Deux approches complémentaires permettront sans doute d'y voir un peu plus clair : l'étude de l'évolution chez les élèves de l'estime de soi, et l'analyse de leurs souhaits professionnels, qui feront l'objet des prochains chapitres.

Les élèves ruraux et leurs projets professionnels

Yves Alpe

IUFM d'Aix Marseille / Université de Provence

La Base OER nous apporte plusieurs indications sur l'idée que se font les élèves ruraux de leur avenir scolaire et professionnel. L'analyse globale des enquêtes montre d'abord une cohérence indéniable de leurs réponses : rares sont les élèves qui ont des souhaits professionnels incompatibles avec leurs projets scolaires, en particulier en matière de durée des études : rappelons que 48% d'entre eux envisagent des études supérieures, 20% des études secondaires générales ou technologiques, 17% le secondaire professionnel et 7% l'apprentissage, ces deux derniers pourcentages étant très supérieurs à ce que l'on pourrait attendre compte tenu de leurs résultats scolaires. Cette cohérence se maintient lors du passage de l'école au collège, même si bien évidemment les métiers envisagés par les élèves ne sont plus tout à fait les mêmes.

Les « métiers projetés » en CM2

Les élèves de CM2 ont très largement répondu (à 97%) aux questions sur les métiers : les élèves étaient invités à donner trois réponses, ce qui a produit près de 4200 occurrences (soit une moyenne de 1,75 réponses par élève), représentant 358 métiers différents, une fois éliminées les réponses inutilisables, d'ailleurs très peu nombreuses (de l'ordre de 1 à 2 % selon les partitions de listes). Il y a de très nombreuses réponses très précises, indiquant un choix très « ciblé » (infirmière dans une maison de retraite, institutrice en maternelle, conducteur d'engins de chantier...), même s'il apparaît parfois assez peu réaliste (dresseuse d'otaries dans un zoo, explorateur dans l'équipe Cousteau...). L'étude des listes de réponse demande d'ailleurs de ce fait une reconstitution préalable, pour regrouper des métiers identiques désignés par des appellations différentes (instituteur ou professeur d'école, médecin ou docteur...).

La grande diversité des réponses au CM2 peut surprendre ; elle montre en tout cas une connaissance assez large de l'éventail des choix professionnels. Mais la concentration des réponses est forte : 18 métiers seulement représentent plus de 50% des réponses. Le constat est le même si l'on distingue les sexes, mais avec une concentration plus forte pour les filles : 16 métiers pour plus de 50% des réponses chez les garçons, 12 métiers chez les filles, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, retracant les réponses au CM2 des 1828 élèves retrouvés en cinquième.

Tableau 1 : métiers projetés en CM2 : nombre d'occurrences, pour les métiers représentant plus de 50% des réponses de chaque liste.

Ensemble	Garçons		Filles		
instituteur	237	pompier	131	institutrice	200
coiffeur	207	footballeur	130	coiffeuse	196
vétérinaire	189	agriculteur	126	vétérinaire	152
pompier	163	mécanicien	72	médecin	111
médecin	161	maçon	66	infirmière	81
agriculteur	147	boulanger	62	chanteuse	67
footballeur	137	policier	58	professeur	66
boulanger	113	médecin	50	puéricultrice	56
infirmier	89	informaticien	49	boulangère	51
professeur	88	ingénieur	43	pharmacienne	51
policier	86	chauffeur	38	secrétaire	43
dessinateur	76	instituteur	37	dessinatrice	40
chanteur	75	vétérinaire	37		
mécanicien	74	dessinateur	36		
maçon	66	cuisinier	35		
informaticien	62	menuisier	35		
pharmacien	60	archéologue	34		
puéricultrice	56				

Ces choix dessinent aussi, bien évidemment, une représentation sexuée des métiers : seuls cinq métiers (en grisé dans le tableau) sont cités par les deux sexes dans ce classement. On peut l'illustrer autrement, en prenant les 20 métiers les plus cités chez les filles (53% des réponses) et chez les garçons (68% des réponses).

Tableau 2 : répartition par sexe des vingt métiers les plus cités (par ordre alphabétique)

filles seules	les deux	garçons seuls
avocate	boulanger(e)	agriculteur
caissière	cuisinier(e)	archéologue
chanteuse	dessinateur(trice)	architecte
coiffeuse	instituteur(trice)	chauffeur
écrivain	médecin	footballeur
esthéticienne	policier(e)	garagiste
fleuriste	pompier	gendarme
infirmière	vétérinaire	informaticien
pharmacienne		ingénieur
professeure		maçon
puéricultrice		mécanicien
secrétaire		menuisier
serveuse		militaire

Là encore, les choix communs sont peu nombreux, mais, comme on peut le vérifier sur le tableau précédent, ce sont des métiers à très forte occurrence. De façon générale, il s'agit de choix « réalistes » : les métiers qui relèvent davantage du « rêve » sont peu nombreux dans ces listes, et sont différents pour les filles (« chanteuse », « écrivain ») et pour les garçons

(« archéologue », « footballeur »). A noter que la seule manifestation d'une orientation « rurale » des choix est celle du métier d'agriculteur pour les garçons.

Les métiers projetés des élèves de cinquième

En cinquième, nous avons demandé aux élèves de distinguer leurs « choix réalistes » de leurs « choix rêvés ». Les réponses sont aussi très nombreuses : 491 métiers différents sont cités (pour 4591 réponses et 21 métiers représentant plus de 50% des réponses) pour les choix réalistes, 465 (pour 3698 réponses et 20 métiers pour plus de 50% des réponses) pour les choix « rêvés ». Il y a 227 métiers qui apparaissent sur les deux listes. Mais si l'on analyse les métiers en fonction du classement par nombre d'occurrences, les deux listes sont très différentes, ce qui montre que les élèves ont une assez bonne représentation des réalités socioéconomiques, et que, dès la cinquième, ils font clairement la distinction entre le souhaitable et le possible : 1428 élèves, soit 88% de ceux qui répondent, ont indiqué en « premier choix rêvé » un métier qui ne figure pas dans leurs « choix réalistes ».

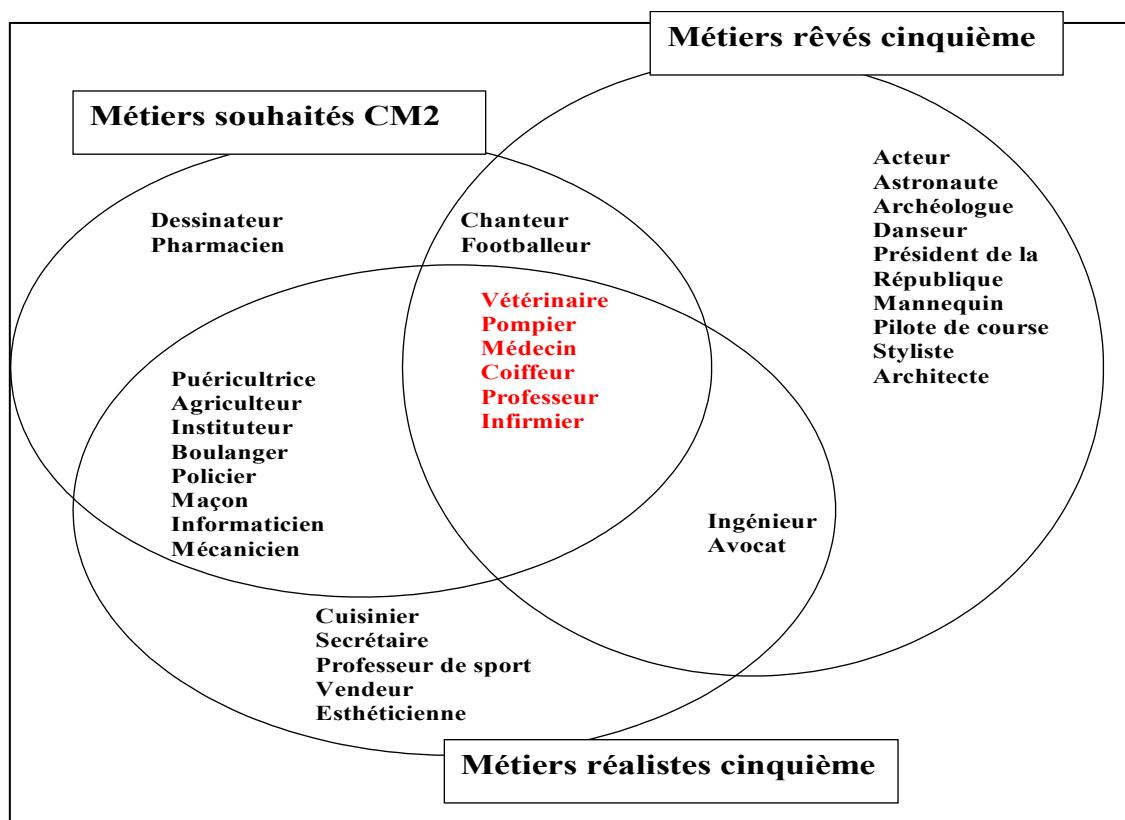
Comme en CM2, les métiers proprement ruraux sont très peu cités, à l'exception du métier d'agriculteur (109 réponses, 10^{ème} rang), qui n'est d'ailleurs cité que par les garçons (moins de 10 réponses chez les filles). Il faut ensuite descendre très loin dans la liste pour trouver des professions comme berger (cité une fois), garde-chasse (4 fois), etc. Le classement des métiers réalistes en cinquième se rapproche fortement du classement CM2 : le tableau suivant compare les rangs des métiers qui représentent plus de 50% des réponses en CM2, et en cinquième pour les deux listes (métiers réalistes et rêvés).

Tableau 3 : comparaison CM2 / Cinquième, métiers représentant plus de 50% des réponses

CM2		Cinquième			
		réalistes		rêvés	
	rang		rang		rang
instituteur	1	coiffeur	1	chanteur	1
coiffeur	2	professeur	2	acteur	2
vétérinaire	3	vétérinaire	3	footballeur	3
pompier	4	instituteur	4	médecin	4
médecin	5	pompier	5	vétérinaire	5
agriculteur	6	boulanger	6	astronaute	6
footballeur	7	mécanicien	7	archéologue	7
boulanger	8	médecin	8	professeur	8
infirmier	9	puéricultrice	9	avocat	9
professeur	10	agriculteur	10	danseur	10
policier	11	informaticien	11	Prés. de la Rép.	11
dessinateur	12	cuisinier	12	pompier	12
chanteur	13	secrétaire	13	ingénieur	13
mécanicien	14	Prof. de sports	14	mannequin	14
maçon	15	vendeur	15	pilote auto	15
informaticien	16	infirmier	16	styliste	16
pharmacien	17	esthéticienne	17	infirmier	17
puéricultrice	18	maçon	18	comédien	18
		policier	19	coiffeur	19
		avocat	20	architecte	20
		ingénieur	21		

Les points communs entre ces trois listes sont nombreux : la différence la plus importante concerne les rangs : ainsi, en cinquième, le « coiffeur » apparaît en tête de liste des choix réalistes, et en fin de liste pour les choix « rêvés », la situation est inverse pour le choix « avocat »... Les ressemblances sont difficiles à analyser sous cette forme. Le schéma ci-dessous en donne une autre lecture :

Schéma n°1 : métiers projetés en CM2, réalistes et rêvés en Cinquième (métiers représentant plus de 50% des choix pour chaque liste)



L'étude des intersections est intéressante : six métiers appartiennent aux trois listes : coiffeur, infirmier (massivement choisis par les filles), médecin, pompier (très majoritairement masculins), professeur et vétérinaire.

Seuls deux métiers (pharmacien et dessinateur) choisis en CM2 ont disparu des choix en cinquième, mais on les retrouverait en allant plus bas dans les listes. Deux autres (chanteur et footballeur) se retrouvent dans les « choix rêvés » en cinquième. 14 métiers évoqués au CM2 (sur 18) figurent dans les choix réalistes en cinquième. A l'inverse, 7 métiers réalistes et 9 métiers rêvés sont apparus en cinquième : là encore, il s'agit d'un effet de classement, puisque tous (sauf le « Président de la République ») se retrouvent, mais plus bas, sur la liste CM2.

Le résultat le plus inattendu est finalement que la variété des choix exprimés a très peu évolué entre le CM2 et la cinquième : les élèves de cinquième donnent plus de réponses (2,7 réponses par élève contre 1,7 en CM2), la dispersion des choix est un petit peu plus grande (21 contre 18 au dessus de 50%), mais la liste globale ne s'enrichit que très peu...

Cette première analyse montre donc que les élèves expriment des choix réfléchis : les métiers existant dans leur environnement proche sont évidemment très présents (c'est le cas pour l'ensemble des métiers artisanaux), mais les métiers typiquement ruraux (à l'exception du métier d'agriculteur) apparaissent très peu. A l'inverse, les métiers de l'industrie sont presque totalement absents, il faut descendre très bas dans l'ordre des occurrences pour en trouver mention. Les élèves font preuve d'une connaissance étendue de la variété des métiers, comme le montre la longueur des listes, et ont déjà une bonne appréciation des réalités économiques, comme le montre la distinction « rêvés/réalistes » en cinquième. De plus, nous l'avons dit, leurs choix sont presque toujours cohérents avec leurs projets d'études : de façon générale, ils semblent donc connaître assez bien la durée des études à faire pour s'orienter vers telle ou telle profession...ce qui conduit à s'interroger sur l'origine des informations qu'ils possèdent.

Les échanges sur les métiers

Les élèves de cinquième privilégient très nettement la famille pour débattre de leurs futurs choix professionnels. 80% d'entre eux déclarent en avoir parlé en famille, avec leurs parents, mais aussi avec leurs frères et sœurs. Il est à noter que les réponses des parents divergent légèrement : 96% d'entre eux déclarent avoir eu avec leurs enfants une discussion sur ces choix professionnels...ce qui renvoie sans doute plus à une certaine représentation du « métier de parent d'élève » qu'à une réelle pratique de la discussion sur ce sujet – même si le terme de « discussion » peut avoir donné lieu à des interprétations différentes pour les élèves et leurs parents. En dehors de la famille, c'est avec leurs amis qu'ils échangent le plus (24%). Très peu ont eu recours au personnel du collège (9%) et l'on retrouve ici exactement le même pourcentage dans les réponses des parents, qui déclarent par ailleurs avoir eu des échanges à ce sujet avec d'autres personnes hors du collège, pour 39% d'entre eux. Seuls 11 élèves (sur 1792 réponses !) déclarent avoir consulté un conseiller d'orientation ; ce résultat n'a d'ailleurs rien de très étonnant pour des élèves de cinquième, encore fort loin de l'heure des choix décisifs...Un très petit nombre d'entre eux a consulté un professionnel de la branche qui les intéresse, mais il n'est pas possible de savoir s'il s'agit d'une relation familiale ou du résultat d'une recherche personnelle de l'élève.

Les choix des élèves en retard

116 élèves étaient en sixième au moment de l'enquête (en retard d'un an, donc), et 10 en SEGPA. Pour ces derniers, l'effectif est trop faible pour être étudié ici. Pour les autres, on peut vérifier si cette situation a déjà changé leur point de vue sur les métiers « réalistes ».

Si l'on prend la même liste de référence que ci-dessus (métiers représentant plus de la moitié des occurrences), la différence est faible, mais intéressante à noter :

- les dix premiers métiers cités par les redoublants se retrouvent dans la liste globale ;
- trois métiers apparaissent : commerçant, ébéniste et chauffeur (qui se retrouvent beaucoup plus loin sur la liste globale) ;
- deux métiers ont disparu : les redoublants ne citent dans les premiers rangs ni « médecin » ni « vétérinaire », ce qui tend à montrer qu'ils ont déjà revu leurs ambitions à la baisse... .

Les avis des parents

Lorsque leurs enfants étaient au CM2, 9% des parents déclaraient souhaiter pour leur enfant un métier non indiqué dans les choix de « métiers souhaités » par les enfants – mais près de la moitié des parents n'avait pas répondu à cette question. En cinquième, les parents se sont davantage prononcés : 70% ont donné leur avis sur les « choix raisonnables » de leurs enfants, et 67% sur leurs « choix rêvés ». Cette augmentation du taux de réponse tient sans doute à l'importance croissante que prend cette question au cours de la scolarité, comme en témoigne le pourcentage très élevé de parents qui ont débattu de ces choix avec leurs enfants. Mais les désaccords ont aussi progressé : les parents expriment un désaccord pour tous les choix faits par l'élève dans 30% des cas pour les « choix rêvés », et à 23% pour les « choix raisonnables ». Le premier choix de l'élève recueille l'assentiment de 43% des parents, et le premier choix « rêvé » de 15% d'entre eux.

Cette situation est doublement intéressante. D'une part, elle témoigne de l'existence d'une représentation personnelle des élèves, qui ont une vision du monde professionnel qui ne dépend pas seulement de leur milieu familial. D'autre part, elle montre une fois encore la cohérence de la distinction faite par les élèves entre choix raisonnables et rêvés, ces derniers suscitant à l'évidence la méfiance des parents.

Reste à savoir quelles seront les conséquences de ces écarts dans les choix effectivement réalisés en matière d'orientation en fin de troisième. En effet, la distorsion existe aussi pour les projets d'études : alors que 71% des élèves déclarent vouloir poursuivre leurs études au-delà de 19 ans, 44% des parents pensent que leurs enfants ne dépasseront pas le niveau du bac (avec une forte préférence pour le secondaire professionnel).

Conclusion

On peut tirer quelques conclusions provisoires de cette première approche :

- d'une part, il y a une certaine continuité dans les projets : ni le passage en cinquième, ni l'effet de maturité lié aux deux années écoulées n'ont modifié en profondeur les opinions qu'avaient les élèves au CM2 ;
- d'autre part, le réalisme des élèves se confirme : pour les deux tiers d'entre eux, ils expriment des souhaits professionnels cohérents avec les souhaits de poursuite d'étude, la distinction réaliste /rêvé apparaît presque toujours pertinente, et il n'y a pas un écart énorme entre leurs vœux « réalistes » et la structure des emplois en zone rurale, dans laquelle ils expriment toujours massivement le vœu de demeurer ;
- enfin, l'appréciation plutôt prudente qu'ils portent sur leurs propres résultats scolaires ne semble pas, pour l'instant, influencer leurs souhaits dans le sens d'une plus grande modestie des projets – mais cette remarque ne vaut pas pour le cas particulier des redoublants... .

Le tournant décisif en la matière sera sans doute l'expression de leurs vœux d'orientation en fin de Troisième, que la prochaine enquête analysera.

Goût pour l'école, estimation de son propre niveau scolaire et statut des disciplines.

Jean-Louis Poirey

IUFM de Franche-Comté

Introduction

« Goût pour l'école », « Estimation de son propre niveau scolaire » et « Statut des disciplines » constituent trois paramètres dont les interactions nous semblent être porteuses de sens pour expliquer les évolutions observées chez les élèves entre la classe de CM2 et le début « des années collège ». On a bien conscience que le passage CM2-Sixième est plus difficile à gérer pour les élèves des milieux ruraux qui connaissent une rupture géographique, sociale et pédagogique plus forte que les élèves des milieux urbains :

- rupture géographique, parce qu'il faut gagner le chef lieu de canton ou la ville proche pour fréquenter le collège,
- social, de par la rupture avec le groupe-classe dans lequel il vivait. Une classe rurale peut n'envoyer au collège que son seul élève de CM2, qui doit se faire une place dans les groupes constitués de contingents entiers des CM2 des écoles urbaines,
- pédagogique, car il ne trouve plus l'autonomie dont il bénéficiait dans les classes à plusieurs niveaux et qu'il change d'enseignant toutes les heures alors, que jusqu'à présent il n'en a souvent connu qu'un seul durant plusieurs années.

Le changement provient aussi du statut et du mode de fonctionnement différent du collège qui modifie la relation à la famille, ainsi que la psychologique de l'adolescent dont les transformations importantes jouent dans la relation qu'il entretient avec les autres, avec les adultes et avec l'institution d'une manière générale.

Le goût pour l'école

On observe une importante dégradation au niveau du goût que les enfants éprouvent pour l'école. Si les 2/3 d'entre eux déclarent au CM2 « bien aimer l'école », ils sont moins de la moitié à exprimer cette opinion en classe de Cinquième (64% contre 46%). Le taux des élèves déclarant « ne pas aimer l'école » fait plus que doubler en passant de 3% à 8% (Tableau 1).

Il faut bien admettre que le passage au collège est l'occasion d'une désaffection significative de l'école pour les jeunes élèves puisque ceux qui déclarent « bien aimer l'école » sont 30% moins nombreux qu'au CM2.

Tableau 1 : le goût pour l'école

	Cinquième	CM2
Aime bien	46 %	64 %
Aime moyennement	46 %	33 %
N'aime pas	8 %	3 %

Cette désaffection pose un grave problème et serait à verser au dossier du débat sur le collège. Est-il normal que seule une minorité d'élèves déclare « Aimer bien » le collège. Cette expression du vécu au collège ne joue-t-elle pas un rôle sur les difficultés rencontrées par les élèves eux-mêmes et par les enseignants ? Ne faudrait-il pas commencer par analyser les raisons de cette désaffection, trouver les moyens de réhabiliter le collège auprès des élèves avant de s'engager sur la voie de nouvelles réformes ?

En effet il paraît bien difficile d'obtenir un engagement scolaire de la part d'élèves qui ne se plaisent pas dans leur établissement, ce qui veut dire que cette désaffection ne peut qu'avoir des effets négatifs sur les résultats scolaires, voire sur leurs comportements au collège.

Est-il possible d'identifier les types d'élèves les plus touchés par cette désaffection ?

- assez peu d'incidence du sexe de l'élève : les filles sont plus nombreuses que les garçons à « bien aimer l'école » (différentiel de 18 points au CM2 et de 16 points en 5ème). La chute observée chez les filles au collège est similaire à celle des garçons, bien que légèrement supérieure (chute de 19 points pour les filles contre 17 points pour les garçons) (tableau 2)

Tableau 2 : état comparatif du goût pour l'école entre les filles et les garçons

	Aiment bien l'école au CM2	Aiment bien l'école en 5ème	Evolution entre le CM2 et la Cinquième
Filles	73%	54%	- 19%
Garçons	55%	38%	- 17%

- une incidence du milieu de vie : si le type de milieu géographique de résidence n'est pas discriminant sur la plupart des caractères définissant les élèves et leurs familles en milieu rural⁴², il paraît toutefois prendre du sens par rapport à l'opinion que les élèves ont de l'école et du collège. Globalement les élèves de CM2 des pôles ruraux sont plus nombreux que les autres à « bien aimer l'école » (tableau 3). On peut penser que la proximité et la disposition d'équipements plus complets peuvent jouer un rôle déterminant dans cette appréciation. En revanche, l'appréciation sur le collège connaît la plus forte désaffection dans ces mêmes pôles ruraux. On peut mettre en évidence que la désaffection de l'institution scolaire semble être liée au temps de transport : généralement les collèges des pôles ruraux sont plus importants (collèges de 3^{ème} catégories supérieurs à 699 élèves) et ont une aire de recrutement plus large, donc un temps de transport plus élevé que les collèges des autres milieux ruraux (catégorie 1 à moins de 399 élèves ou catégorie 2 de 400 à 699) (tableau 3).

⁴² L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 2 « Au seuil du collège », à partir de la page 21

Tableau 3 : évolution du goût pour l'école, le collège et les types de milieux géographiques

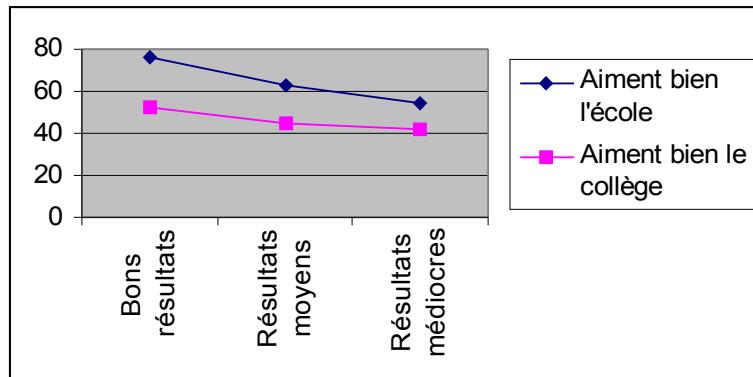
	« Aiment bien » l'école	« Aime bien » le collège	Evolution entre le CM2 et la 5ème
Milieux ruraux isolés	63%	49%	-14%
Rural sous faible influence urbaine	59%	42%	-17%
Pôles ruraux et leurs périphéries	71%	49%	-23%

Tableau 4 : état comparatif du goût pour le collège et du temps d'accès

	Aiment bien le collège	Aiment moyennement le collège
Moins de 15mn	49%	44%
Plus de 30 mn	42%	53%

- l'idée de mobilité géographique : on pourrait imaginer que les élèves plus ouverts à l'idée de mobilité géographique, ou ceux qui voyagent plus ont acquis des capacités d'adaptation qui leur permettent de conserver une cote d'amour plus forte pour le collège. Il n'en est rien et ces paramètres n'interviennent aucunement dans cette évolution.
- enfin, plus grave, il apparaît que la désaffection touche plus les « bons élèves », c'est-à-dire ceux qui ont obtenu les meilleures notes aux tests d'évaluation de 6è que les élèves affichant des scores moyens ou médiocres (graphique 1). On reliera cette évolution à la tendance observée chez les filles, sachant que leurs performances aux tests sont supérieures à celles des garçons.

Graphique 1 - Evolution du goût pour l'école et le collège en fonction des notes obtenues aux tests d'évaluation de 6è



Il convient de s'interroger sur les grands domaines de changements que connaissent les élèves entre l'école élémentaire et le collège, susceptibles d'apporter un éclairage sur cette évolution négative :

- la vie scolaire est profondément transformée : passage dans un établissement à effectif plus élevé, environnement général moins personnalisé que dans une petite structure, vie rythmée par les transports scolaires que certains ne connaissaient pas l'année précédente avec un allongement du temps passé hors du logement familial, restauration et parfois internat dans l'établissement, contacts famille-enseignants moins directement accessibles...
- le fonctionnement pédagogique du collège reste éloigné de celui de l'école élémentaire : moins d'autonomie dans le cadre de la classe pour les élèves issus des plus petites structures, multiplication du nombre des enseignants, grille journalière plus rigide, travaux à faire à la maison avec des échéanciers à plus ou moins long terme, apparition de nouvelles disciplines, utilisation des ressources documentaires (CDI) et informatiques se faisant selon de nouvelles modalités...
- évolution de la psychologie adolescente : les années-collège correspondent à une période d'importantes transformations psychologiques (montée de l'individualisme, de l'opposition à l'autorité parentale et plus généralement à celle des adultes, construction de la sexualité...) ⁴³

L'estimation du niveau personnel

On observe parallèlement une dégradation de l'estime du niveau scolaire personnel des élèves entre le CM2 et la classe de 5è. Le taux des élèves s'évaluant comme « excellents » ou « bons » passe de 52% à 37%. Celui des élèves s'estimant rencontrer des difficultés passe de 12% à 18%. La catégorie dominante qui était celle des élèves s'estimant « Bons » au CM2 (47%) devient celle des « Moyens » en Cinquième (44%) (tableau 5). La dégradation que les élèves ont de leur niveau scolaire est donc spectaculaire entre le CM2 et la Cinquième, et cette évolution est bien partagée par les familles, mais avec un peu plus de modération dans la chute observée en Cinquième.

Tableau 5 : l'estimation de son propre niveau scolaire

	Cinquième	CM2
Excellent	3 %	5 %
Bon	34 %	47 %
Moyen	44 %	36 %
Rencontrant des difficultés	16 %	11 %
Rencontrant beaucoup de diff.	2 %	1 %

⁴³ « A 15 ans, l'acné fleurit, les dendrites bourgeonnent, la pilosité gagne du terrain, les hormones bouillonnent, le sang et les idées affluent en désordre dans les corps caverneux et le cortex, les phéromones deviennent odorantes », rappelle le docteur Luc Perino dans ses Carnets de santé (éd. Calmann-Lévy) », in *Le Monde* du 31 Août 2004.

LEHALLE (H.), Psychologie des adolescents, Paris, PUF, 1995.

GAONACH (D.), GOLDER (C.), Manuel de Psychologie pour l'enseignant, Paris, Hachette, 1995.

MALLET (P.), MELJAC (C.), BAUDIER (A.) & CUISINIER (F.), Psychologie du développement : enfance et adolescence, Paris, Belin, 2003.

On ne peut que se poser le même type de question que précédemment : est-il normal que guère plus du tiers seulement des élèves de Cinquième s'estime « Excellent » ou « Bon » ? Comment les 2/3 restants peuvent-ils envisager l'avenir de leurs études et quels mécanismes peuvent-ils développer pour s'investir dans leur travail scolaire ? Pourquoi y a-t-il une telle évolution entre le CM2 et la Cinquième ? Quelles sont les sources de ce pessimisme ambiant et comment dans ces conditions motiver des élèves qui semblent avoir si massivement « intérieurisé » être « moyens » ou « en situation de difficulté » ? La réussite, la poursuite d'objectifs d'obtention de qualifications et de diplômes semblent être hors de portée de ces élèves et dans ces conditions on comprend les phénomènes de résignation, d'abandon, voire d'hostilité envers une institution qui les amène à douter d'eux mêmes et de leurs propres possibilités...

Est-ce que la grande urgence ne serait pas de trouver les moyens de reconstruire à la fois le plaisir de vivre au collège et de réhabiliter la confiance que les élèves doivent avoir dans leurs capacités ?

Peut-on identifier les catégories d'élèves les plus touchés par la dégradation de l'estimation de leur niveau scolaire ?

- rapport avec les résultats aux tests. Il est difficile d'affirmer que les déclarations des élèves de CM2 ou de Cinquième sont plus ou moins proches des résultats aux tests d'évaluation passés en Sixième, car les typologies sont différentes et établies sur des critères non comparables. On peut simplement affirmer que l'on observe une bonne cohérence d'ensemble : les élèves s'estimant « Excellents » ou « Bons » obtiennent de bons scores et les élèves déclarant rencontrer des difficultés affichent de mauvaises performances tant en Français qu'en Mathématiques...
- la dégradation de l'opinion sur le niveau scolaire du CM2 à la classe de Cinquième est plus importante pour les filles que pour les garçons (tableau 6). Ceci est à mettre en relation avec le fait que les élèves qui estiment leur niveau le plus élevé en classe de CM2 sont majoritairement les filles.

Tableau 6 : évolution comparée des filles et des garçons

	CM2 Niveau estimé « Excellent » ou « Bon »	Cinquième Niveau estimé « Excellent » ou « Bon »	Evolution entre le CM2 et la Cinquième
Filles	55%	38%	- 17%
Garçons	48%	35%	- 13%

- rapport avec le milieu de vie : on avait constaté que l'influence du type de ruralité n'influait pas sur l'estimation du niveau scolaire par les élèves de CM2. (tableau 7).⁴⁴ Le type de ruralité semble prendre de l'importance en 5^{ème} au détriment des élèves issus du milieu rural isolé dont ceux d'entre eux qui se déclarent « rencontrer des difficultés » sont 5 points au-dessus de ceux des autres milieux (tableau 8). La comparaison à la distance ou à la proximité géographique au collège (moins de 15mn pour se rendre au collège) confirme ce constat. Cette tendance s'observe aussi bien pour la catégorie des « bons élèves » qui progresse plus fortement dans les pôles ruraux, que pour les élèves « rencontrant des difficultés » qui deviennent plus

⁴⁴ L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, tome 2 « Au seuil du collège », p 87

nombreux pour ceux qui habitent en milieu rural isolé ou sous faible influence urbaine, c'est à dire les plus éloignés du collège. La variable « distance au collège » semble donc avoir un rôle important qui peut trouver son origine à la fois dans la plus difficile adaptation au collège des élèves issus des petites structures et dans les conditions de scolarisation comportant un ramassage scolaire souvent long et fatiguant.

Tableau 7 : Evaluation du niveau par les élèves de CM2 en fonction de leur milieu de vie

	Excellent et bon	Moyen	Difficultés
Rural isolé	54	34	12
Rural ss faible inf urb	54	36	10
Pôle rural	53	37	10

Tableau 8 : Evaluation du niveau par les élèves de 5ème en fonction de leur milieu de vie

	Excellent et bon	Moyen	Difficultés
Rural isolé	37	40	23
Rural ss faible inf urb	36	45	17
Pôle rural	36	48	16

Les préférences disciplinaires

Les élèves ont bien intégré l'importance de la maîtrise des disciplines instrumentales, puisqu'on observe encore un renforcement du Français et des Mathématiques qui sont cités par 95% des collégiens de 5è comme « disciplines importantes ».

Les Langues vivantes arrivent en troisième position en progressant d'une manière significative par rapport au CM2. Cela prouve que les enfants, les familles ont intégré que notre société s'ouvre sur le monde et qu'il est important d'en maîtriser les clés. On peut cependant être surpris de la place occupée par les Langues vivantes de la part d'élèves exprimant régulièrement une forte réticence pour la mobilité géographique.

Les disciplines permettant de mieux comprendre et de mieux vivre dans la société occupent également une bonne place. Si l'Education civique n'est plus citée que par la moitié des élèves, l'Histoire et la Géographie se maintiennent à 75%.

A l'autre extrémité, il faut souligner l'effondrement du statut des disciplines artistiques et sportives : arts plastiques et musiques ne sont considérées comme importantes que par 5% des élèves, l'EPS s'en tirant mieux avec 28% d'opinions favorables.

On note également une différence entre les garçons et les filles dans la mesure où ces dernières ont une vision encore plus tranchée que les garçons sur les disciplines instrumentales.

Par exemple :

- 98% des filles considèrent le Français comme discipline importante contre 93% des garçons
- 25% des filles considèrent l'EPS comme discipline importante contre 32% des garçons.

En revanche, elles présentent une tendance à moins élire de disciplines moyennement ou peu importantes que les garçons : 32% ne citent aucune matière peu importante, contre 27% des garçons.

Ces quelques exemples confirment l'engagement plus soutenu des filles dans les activités scolaires.

Mais d'évidence, malgré quelques différences, pour les filles comme pour les garçons le collège est devenu une « affaire sérieuse » dominée par la logique utilitariste des disciplines importantes et où les disciplines d'épanouissement artistique ou corporel ont perdu droit de cité dans cette stricte hiérarchie. Et on pourrait se demander s'il n'y a pas un lien entre la désaffection de l'école et la montée d'une vision très utilitaire des études, un lien entre la chute de l'estime de ses capacités scolaires et la prise de conscience que les disciplines dites « secondaires » ne peuvent plus compenser des difficultés rencontrées dans les « disciplines essentielles ». Alors, le Collège considéré comme une « machine à fabriquer de bons lycéens » généreraient lui-même, pour un nombre important d'élèves, la désaffection dont il est victime à cause de cette course au « rendement scolaire » dans laquelle il est entraîné en valorisant les disciplines instrumentales et en laissant sur la marge les disciplines d'épanouissement artistique ou corporel...

Tableau 9 : les « disciplines importantes » citées par les élèves

	CM2	Cinquième
<i>Français</i>	91%	96%
Mathématiques	92%	95%
Histoire-Géographie	75%	76%
Langue vivante	62%	76%
Sciences et Technologie	71%	56%
Education civique	69%	53%
<i>Education physique et sportive</i>	47%	28%
Dessin	16%	5%
Musique	11%	5%

Cette interprétation, certainement quelque peu excessive et caricaturale, peut cependant permettre de poser un certain nombre de questions sur le sens que les élèves attribuent du collège et qui peut être une clé de compréhension de leur plus ou moins grande implication scolaire :

- la compréhension du statut différencié des disciplines prouve la lucidité des élèves, déjà bien présente dès le CM2. Cet état de fait participe de la culture scolaire qui permet aux élèves et à leurs familles d'identifier les leviers et les stratégies de la réussite scolaire. Dans le cadre d'un objectif de massification de l'accès des élèves en classe de Seconde pour obtenir le baccalauréat deux années plus tard, cette conscience est plutôt rassurante.
- mais n'est-elle pas quelque peu contre-productive, dans la mesure où ces disciplines instrumentales, souvent considérées à tort ou à raison comme plus austères que les disciplines à caractère culturel ou artistique peuvent contribuer à provoquer chez

certains élèves un rejet du collège ? Dans ce cadre on ne peut que souligner l'importance de toute action susceptible de décloisonner ces disciplines instrumentales, de les ouvrir sur les autres disciplines, comme c'est le cas par exemple dans le cadre des IDD (Itinéraires de Découvertes) mis en place dans les collèges depuis 2002⁴⁵, et qui faisait suite au dispositif des « Parcours diversifiés » (1996).

Conclusion

La forte dégradation du « goût pour l'école » enregistrée en classe de Cinquième constitue un élément majeur de la scolarisation au collège, qui pose certainement un problème majeur à propos de l'implication des élèves dans les activités scolaires, de la réussite ou de l'échec, des projets de cursus, de la construction de l'avenir professionnel...

Les difficultés du collège, tous milieux géographiques confondus, ont été très médiatisées et ont donné lieu à une très abondante production éditoriale. Le problème est complexe car il fait intervenir de nombreux facteurs d'ordre psychologique (la construction et l'évolution de la personnalité de l'adolescent, la constitution et la vie du groupe des adolescents), social et culturel (la représentation du rôle du collège pour les familles des milieux ruraux, les projets professionnels), institutionnel et organisationnel (le fonctionnement du collège, la mise en œuvre des programmes, les conditions de la vie des collégiens hors temps scolaire, notamment lors des transports).

La rupture école-collège est plus forte en milieu rural et explique la spécificité du cursus des petits ruraux durant les années-collège. Il conviendrait de reprendre la réflexion sur l'articulation entre le CM2 et la Sixième et de se pencher, certainement plus spécifiquement qu'ailleurs, sur une relance de la liaison, maintenant devenue inexisteante dans la plupart des cas.

⁴⁵ BO N°8 du 22 février 2002, encart au BO N°16 du 18 avril 2002, BO N°31 du 29 août 2002, encart au BO N°14 du 3 avril 2003

Approche de l'impact de la scolarisation en milieux montagnards sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves⁴⁶

Pierre Champollion

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Grenoble

Introduction

Cette brève étude constitue, de facto, la suite d'un premier article, publié en 2003 dans le tome 2 (cf. note 1), qui avait à l'époque tenté de dégager les principales caractéristiques de la sous-base « montagne / CM2 ». Ce deuxième article a donc pour vocation première de présenter l'état actuel des évolutions constatées au niveau de cette sous-base « montagne » entre l'enquête CM2 de 1999-2000 et l'enquête « 5^{ème} » de 2001-2002. Au-delà de cette présentation générale, et des quelques « zooms » s'y rattachant, il cherchera également à repérer les éventuelles spécificités de la scolarisation en zone de montagne en comparant terme à terme les résultats des items des questionnaires selon qu'ils émanent de la zone administrative de montagne ou non.

A cet égard, il convient ici de rappeler que la définition de la zone administrative de montagne française, qui a servi de base au zonage « montagne » de l'Observatoire de l'Ecole rurale (OER), résulte d'un ensemble de textes administratifs pris entre 1974 et 1978⁴⁷ à la suite du décret initial de juin 1961 qui définissait administrativement la commune montagnarde comme une commune « ayant plus de 80% de son territoire à une altitude supérieure à 600 mètres, ou une dénivellation entre le point le plus bas et le point le plus haut de 400 mètres au minimum »⁴⁸.

Enfin, il convient de signaler que ce second article sur l'étude des éventuels impacts de la scolarisation en milieu montagnard sur la réussite scolaire et l'orientation n'abordera pas directement, cette fois-ci encore, le processus d'orientation en milieux montagnards (qui, à ma connaissance, n'a fait l'objet d'aucune étude scientifique encore). En effet, la base « OER /

⁴⁶ Suite de l'article du Tome 2 intitulé « Approche de l'impact de la scolarisation en milieux montagnards sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves »

⁴⁷ Arrêtés des 20/10/1974, 18/03/1975, 18/01/77 et 13/11/1978 et décret n° 77-566 du 03/06/1977

⁴⁸ Cette définition rigoureusement administrative a été quelque peu assouplie par la loi Montagne de 1985 : « Une commune de montagne connaît une limitation des possibilités d'utilisation de la terre en fonction des conditions climatiques ».

2002 » ne prend pas encore en compte les résultats scolaires de fin de collège et les projets d'orientation des élèves qui, pour ceux d'entre eux qui sont « à l'heure », ne seront saisis qu'à la fin de ce printemps 2004. Ces premiers résultats et projets relevant de l'orientation ne pourront donc être analysés au mieux qu'à partir de la fin 2004 pour être publiés dans le tome 4 consacré, selon son intitulé provisoire, aux « Parcours scolaires et projets d'orientation au collège ». Ces données collectées en fin de collège seront suivies et complétées par la prise en compte, par la base « OER », des résultats de l'orientation en fin de 2^{nde} qui, pour les élèves de 2^{nde} générale et technologique de lycée « à l'heure » de l'échantillon, n'interviendra qu'en juin 2005. C'est donc le tome 5 qui verra la publication de ces dernières analyses en matière d'orientation rurale et montagnarde...

Il est également nécessaire de rappeler ci-après les deux principaux résultats, pour ce qui concerne la scolarisation en milieux montagnards, qui sont issus de l'analyse de la base initiale de l'OER publiée dans les tomes 1 et 2. D'une part, sur un plan global, la sous-base « montagne » ne se différencie pas vraiment, sauf sur quelques points mineurs, de la base générale « OER » qui l'inclut. D'autre part, il faut « s'élever » à des échelles beaucoup plus grandes, en croisant par exemple deux sous-espaces, la « zone de montagne » et le « rural isolé », pour voir enfin apparaître des différences véritablement significatives (une beaucoup plus grande utilisation des TICE, notamment, ainsi qu'un recours plus important aux partenariats extérieurs et aux réseaux, tant institutionnels qu'affinitaires). Il sera bien sûr nécessaire de revenir à ce dernier niveau d'échelle pour analyser finement, dans le tome 4, les éventuels impacts de ces caractéristiques sur les trajectoires des élèves au lycée.

Evolutions constatées entre les sous-bases « montagne / CM2 / 1999 - 2000 », notée « ZM / CM2 », et « montagne / 5^{ème} / 2001 - 2002 », notée « ZM / 5^{ème} »

Evolution de la part prise par la zone de montagne (ZM) dans la base « OER »

L'échantillon initial correspondant à la zone de montagne dans la base « OER » comptait au départ, en 1999-2000, 920 élèves, tous scolarisés en CM2. En 2001-2002, soit deux ans plus tard, au niveau générique « 5^{ème} », il ne s'élève plus qu'à 763 élèves, ce qui correspond à une perte d'effectifs de quelque 15%. Sur un plan global, la base OER, elle, s'est rétrécie de façon comparable, passant de 2.394 élèves à 1.828, ce qui correspond à une diminution légèrement supérieure à celle qui a touché la part « montagne » de l'échantillon, soit un peu moins de 24%. Vraisemblablement, les élèves de la zone de montagne sont-ils allés, plus encore que les autres élèves ruraux de l'échantillon complet, vers le collège de secteur le plus proche, ce qui explique que le sous-échantillon « montagne » ait crû en importance relative dans la base « OER ». Il faudra bien sûr en tenir compte dans les analyses et, surtout, les interprétations qui seront développées ultérieurement au cours de la recherche. Cette légère évolution ne devrait cependant pas entraîner, statistiquement parlant, de changement de pondération notable entre les sous-bases 1999-2000 et 2001-2002. Il n'y aura donc pas sous cet angle de distorsion globale importante susceptible d'affecter l'ensemble des comparaisons qui seront faites entre les deux sous-bases.

Tableau n° 1 : évolution de la part prise par la zone de montagne dans la base entre 1999-2000 (enquête CM2) et 2001-2002 (enquête 5^{ème})

	ZM / CM2	ZM / 5ème	Différence	OER / CM2	OER / 5ème	Différence
Effectifs	920	763	- 157	2.394	1.828	- 566
Pourcentages	38,4	41,6	+ 3,2	100	100	/

Evolution de la part prise par les différents types d'espaces à dominante rurale dans la ZM

Compte tenu des deux - faibles - biais mentionnés ci-dessous dans les deux nota bene à venir, on ne peut que noter la stabilité de la part relative prise par les différents types de ruralité, le « rural isolé » (+ 1) et les « pôles ruraux » (+ 3,3) notamment. Seul, le « rural sous faible influence urbaine » voit en effet son pourcentage réduit (- 7,3). A titre de points de repère, il convient également de rappeler que la base « OER » tout entière, qui inclut la sous-base « montagne », a été affectée - relativement peu - dans des proportions globalement comparables, quoique légèrement moindres, par des évolutions similaires en ce qui concerne la répartition interne des types de ruralité représentés : le « rural isolé » est ainsi passé de 35% en CM2 à 37% en 5^{ème} (+ 2), le « rural sous faible influence urbaine », dont le pourcentage a le plus « bougé », de 37% à 31% (- 6) et les « pôles ruraux » de 27% à 30% (+3). Mais là encore, sauf peut-être pour les comparaisons impliquant le « rural sous faible influence urbaine », pour lesquelles il convient d'être vigilant, il n'y a pas beaucoup de véritable distorsion à attendre.

Tableau n° 2 : évolution de la part prise par les différents types d'espaces à dominante rurale dans la ZM entre 1999-2000 (enquête CM2) et 2001-2002 (enquête 5^{ème})

	Rural		Isolé	Rural Influ	Sous ence	Faible Urbaine	Pôles		Ruraux
	CM2	5ème	Différence	CM2	5ème	Différenc e	CM2	5ème	Différence
Effectifs	478	401	- 77	141	61	- 80	301	267	- 34
Pourcentages	52	53	+ 1	15,3	8	- 7,3	32,7	36	+ 3,3

NB :

- 1/ Les légères différences entre les effectifs globaux des élèves de la ZM et les totaux par lignes de ce tableau sont imputables à la fois à des absences de réponse de la part de certains élèves et à des dééménagements, générant des affectations dans des établissements urbains, d'autres élèves.
- 2/ Pour des raisons techniques, les données du tableau ci-dessus sont extraites de la sous-base « écoles », au niveau CM2, et de la sous-base « parents », au niveau 5^{ème}.

Evolution du taux global d'élèves « à l'heure » dans la ZM

A l'inverse, on constate que le taux d'élèves « à l'heure » qui, en CM2, était déjà légèrement supérieur (+ 2) en ZM (80%) au taux général constaté sur la base « OER » entière (78%), ne diminue qu'assez légèrement (- 3), pour s'établir à 77% en 5^{ème}, tandis que le taux global OER, lui, baisse significativement (- 5), pour s'établir à 73%. Cette évolution remarquable, relativement surprenante par-delà sa relative modération, ne laisse pas d'intriguer à ce stade de la recherche... Surtout lorsqu'on la rapproche des tendances nationales des taux d'orientation vers la 2^{nde} générale et technologique observés en règle générale dans les milieux ruraux ⁴⁹ et dans les collèges montagnards ⁵⁰, ou bien encore lorsqu'on se souvient de la forte prégnance du facteur « âge » dans le processus général d'orientation qui voit fréquemment reléguer vers les « voies d'orientation » socialement les moins prisées les élèves « en retard » et privilégié pour accéder aux voies d'orientation les plus prestigieuses les élèves « en avance » et « à l'heure »... Il sera évidemment absolument nécessaire, quand la sous-base « montagne », une fois devenue complète, inclura les résultats des enquêtes « 3^{ème} » et « 2^{nde} », de vérifier si cette tendance surprenante se confirme ou non et, surtout, si, combien et comment elle pèse sur l'orientation en ZM, sous réserve évidemment que les taux « reconstitués » (cf. nota bene plus loin) correspondent bien aux taux réels, ce qui devra être validé par questionnement direct via l'enquête 2^{nde}.

Tableau n° 3 : évolution du pourcentage d'élèves « à l'heure » dans la ZM entre 1999-2000 (enquête CM2) et 2001-2002 (enquête 5^{ème})

	ZM / CM2	ZM / 5ème	Différence	OER/CM2	OER/5ème	Différence
« Elèves à l'heure »	80	77	- 3	78	73	- 5

NB Les taux « 5^{ème} » indiqués sur le tableau, ZM comme OER, correspondent à des taux reconstitués à partir de la multiplication, puisqu'il s'agit de probabilités conditionnelles, des taux d'élèves « à l'heure » au CM2 constatés dans la base « OER » (et non des effectifs de CM2 dont on ne sait s'ils sont tous entrés « à l'heure » en CM2) par les taux de passage en 5^{ème} (et non des effectifs d'élèves de 5^{ème} dont on ne sait également s'ils sont tous « à l'heure »), respectivement de 96% pour la ZM et de 94% pour l'ensemble de la base OER.

⁴⁹ Cf. statistiques nationales DPD.

⁵⁰ CHAMPOLLION P., MITTAINE A., PERROT J.-P., TROUSSIER D., *L'Education Nationale en montagne : quelques éléments de constat*, Rectorat de l'Académie de Grenoble, 1991

Autres éclairages focalisés (« zooms ») sur la sous-base «ZM / élèves »...

Evolution des opinions des élèves sur leur niveau scolaire dans la ZM

Comme sur le plan national, comme sur le plan de la base générale « OER », on constate, au niveau de la ZM, une chute importante de l'opinion des élèves sur leur propre niveau scolaire après l'entrée au collège (- 15 pour l'ensemble des deux catégories « excellent » et « bon »). Les différentiels de chute par catégorie d'appréciation entre le CM2 et la 5^{ème} sont du reste quasiment identiques pour les deux corpus considérés.

Tableau n° 4 : évolution, en pourcentage, des opinions des élèves sur leur niveau scolaire dans la ZM entre 1999-2000 (enquête CM2) et 2001-2002 (enquête 5^{ème})

	ZM / CM2	ZM / 5ème	Déférence	OER /CM2	OER 5ème	Déférence
Excellent	4	2	- 2	5	3	- 2
Bon	48	35	- 13	45	34	- 11
Moyen	35	45	+ 10	35	44	+ 9
Des difficultés	13	18	+ 5	15	17	+ 2

NB Les pourcentages des colonnes « CM2 » se réfèrent aux 763 élèves, sur 920 initialement saisis, de la sous-base « montagne / 1999-2000» encore présents dans la sous-base « montagne / 2001-2002 ».

Evolution des opinions des élèves sur l'institution scolaire dans la ZM

A ce niveau-ci également, on peut constater une chute spectaculaire (- 16) des opinions des élèves favorables à l'école, chute qui est vraisemblablement corrélée, ce qui reste cependant à vérifier, avec la chute des bonnes opinions des élèves sur leur niveau scolaire. A noter que cette forte diminution des opinions favorables à l'école constatée sur la ZM s'observe de façon similaire dans la base « OER » complète.

Tableau n° 5 : évolution, en pourcentage, des opinions des élèves sur l'institution scolaire dans la ZM entre 1999-2000 (enquête CM2) et 2001-2002 (enquête 5^{ème})

	ZM / CM2	ZM / 5ème	Déférence	OER/CM2	OER/5ème	Déférence
« Aime bien »	64	48	- 16	64	46	- 18
« Aime moyennement »	32	44	+ 12	32	46	+ 14
« N'aime pas »	3	7	+ 4	3	7	+ 4

NB Les pourcentages des colonnes « CM2 » se réfèrent aux 763 élèves, sur 920 initialement saisis, de la sous-base « montagne / 1999-2000» encore présents dans la sous-base « montagne / 2001-2002 ».

Evolutions de la sous-base « ZM / parents »

Dans ce cadre, il convient juste ici de rappeler qu'il n'y a pas d'évolution véritablement significative entre les deux sous-bases «ZM / parents ». Tout au plus peut-on signaler que, chez les parents, comme chez les élèves, l'appréciation du niveau scolaire baisse : il passe de 53% d'appréciations « excellentes » et « bonnes » en CM2 à 38% en 5^{ème}. La majorité des autres variables ne se distingue pas sensiblement, pour ce qui relève des items communs aux deux enquêtes, de la première enquête à la seconde.

Evolutions de la partie ZM de la sous-base « écoles » (extraits)

Pour mémoire, car les effectifs concernés sont vraiment trop restreints pour être pleinement significatifs, 55 des 763 élèves de la sous-base « ZM / 5^{ème} » sont issus de classes primaires uniques, dont les effectifs moyens par classe tournent autour de la dizaine d'élèves. En CM2, ils étaient 80, soit 85% des 94 élèves de la base « OER », à fréquenter une classe unique sise en zone de montagne, ce qui correspond à un taux de déperdition en deux ans d'environ 30%. Ce petit groupe d'élèves, dont les caractéristiques ont été étudiées dans le tome 2⁵¹, sera bien sûr suivi jusqu'en fin de 2^{nde}, au moins sur un plan qualitatif (vu sa taille)

...

Comparaisons, au sein de la base « OER / 5^{ème} », des sous-bases « montagne », notée « ZM », et « non-montagne », notée « NZM »

Rappel des principales différences ZM / NZM au sein de la base « OER / CM2 »

⁵¹ FERAUD M., « Les Classes uniques, une entité particulière au sein des écoles rurales ? », in *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 2, *Au seuil du collège*, 2003

Il n'y avait guère, on se le rappelle, de différences significatives, au niveau CM2, entre les sous-bases « ZM » et « NZM ». Aussi bien pour les variables indépendantes constitutives de la base « OER » (répartition des élèves par sexe, par âge, par lieu de naissance, par type de ruralité, par type d'école, etc.), que pour les variables dépendantes (résultats aux évaluations 6^{ème}, taux de retard scolaire, opinion sur ses propres résultats, opinion sur l'école, hiérarchisation des disciplines, connaissance des métiers, niveau d'études envisagé, etc.), il n'avait pas été constaté d'écart statistiquement significatif entre les deux sous-bases concernées. Seuls les sous-ensembles « parents » de ces deux sous-bases montraient de véritables différences. Mais quatre items uniquement étaient concernés : le niveau d'études du père, qui est plus fort en ZM (10% à bac + 3 et au-delà) qu'en NZM (6-7%), celui de la mère, dont on sait le poids sur la réussite scolaire, qui est également plus élevé en ZM (10% à bac + 3 et au-delà) qu'en NZM (6-7%), la durée des études envisagées, moins longue en ZM (25% visent le supérieur long) qu'en NZM (29%), et enfin la prégnance du milieu familial sur les futurs choix d'orientation, plus forte ou plus faible selon l'angle d'observation choisi en ZM (51% des métiers souhaités en numéros 1 et 2 par les parents conformes aux désirs des élèves) qu'en NZM (62% des métiers souhaités en numéros 1 et 2 par les parents conformes aux désirs des élèves). Il conviendra évidemment de revenir en détail dans les articles du tome 4 consacrés à l'orientation en milieux montagnards sur ces deux derniers points, avant de se demander, in fine, si une didactique spécifique de l'orientation en zone de montagne ne pourrait pas être développée, et bien sûr enseignée dans les IUFM concernés, pour remédier à ces disparités...

Principales divergences ZM / NZM au sein de la base « OER / 5^{ème} »

Les deux sous-bases « ZM » et « NZM », tant pour les questionnaires « élèves » que pour les questionnaires « parents », présentent un certain nombre de différences notables qu'il s'agit évidemment d'identifier avant de passer à l'analyse détaillée des trajectoires scolaires qui constituera l'essentiel des travaux qui seront publiés ultérieurement dans les tomes 4 et 5. En voici les principales.

Une moins grande appréhension de la prochaine année scolaire par les parents en ZM qu'hors ZM

En ZM, les parents d'élèves, au niveau 5^{ème}, paraissent moins redouter de voir leurs enfants connaître en 4^{ème} des difficultés sur le plan scolaire que dans la base « parents / 5^{ème} / NZM » (24% contre 31% respectivement).

Des projets d'études parentaux moins longs en ZM qu'hors ZM

Inversement, bien que ça puisse à première vue, mais à première vue seulement, apparaître contradictoire avec la tendance précédente, les projets d'études supérieures longues portés par les parents d'élèves ZM sont moins nombreux (18%) que les projets d'études supérieures longues portés par les parents d'élèves NZM (24%). Cette apparente contradiction provient vraisemblablement du creusement des angoisses, dans les milieux très isolés, entre le court terme qui, en raison de sa proximité même, apparaît gérable, et le long terme qui, en raison de son éloignement, fait, lui, peur... Le même phénomène devrait sans doute toucher aussi l'ensemble du « rural isolé » dont la ZM constitue l'essentiel.

Moins de voyages en France et à l'étranger pour les élèves ZM que pour les élèves NZM

Les élèves scolarisés en zone de montagne, selon les données collectées dans la base « OER », sont moins nombreux que les élèves scolarisés hors zone de montagne à effectuer des voyages en France (12% contre 15% respectivement) et, surtout, des voyages à l'étranger (41% contre 50% respectivement). En résulte-t-il une moins grande « ouverture » culturelle et une moindre « aspiration » professionnelle ? C'est ce qu'il faudra approfondir à partir des résultats des enquêtes 3^{ème} et 2^{nde}.

Davantage d'externes et moins de demi-pensionnaires en ZM qu'hors-ZM

Enfin, il y a significativement plus d'élèves externes (36% contre 23%) en ZM qu'en NZM et, corrélativement, moins d'élèves demi-pensionnaires (62% contre 76%) en ZM qu'en NZM. Faut-il voir dans ces écarts, au « profit » semble-t-il de la ZM, une plus grande prégnance de la famille, un moindre taux d'activité féminin, un moindre équipement en cantines scolaires, une - paradoxalement - meilleure desserte du milieu par les infrastructures routières ou les transports scolaires ?...

Conclusion

Au terme de cette brève étude, que peut-on retenir pour caractériser la sous-base « montagne / 5^{ème} », objet principal de l'étude?

Tout d'abord, sur un plan général, et également méthodologique, qu'il n'y a pas eu d'évolution marquante de l'échantillon ZM liée à la déperdition de 157 élèves entre les enquêtes CM2 et 5^{ème}. Ensuite, toujours sur ce même plan, que cette déperdition n'a pas véritablement affecté les équilibres généraux entre les différents types de ruralité présents dans la ZM, en dehors d'une diminution modérée du poids relatif du « rural sous faible influence urbaine ».

Au niveau du fond, c'est essentiellement la poursuite et même, à y regarder de près, l'accusation, au niveau 5^{ème}, de la relativement meilleure réussite scolaire des élèves de la ZM (davantage d'élèves « à l'heure » en ZM que dans la base complète) qui retient l'attention. Ce dernier point devra impérativement faire l'objet d'approfondissements importants les prochaines années, une fois saisis les résultats 3^{ème} et 2^{nde}, pour tenter de comprendre pourquoi, comme les statistiques académiques et nationales approchant la ruralité le laissent prévoir, les effets de ces relativement bons résultats scolaires ne se traduisent pas positivement en terme d'orientation en fin de collège et au début du lycée ou bien, le cas échéant, pour voir si les comportements d'orientation des élèves de la ZM se distinguent significativement des comportements d'orientation présumés des élèves ruraux en général...

En ce qui concerne les évolutions, au sein de la ZM, entre les enquêtes CM2 et 5^{ème}, peu de choses marquantes à signaler, en dehors de la dégradation de l'image de l'école et celle, corrélatrice vraisemblablement, de l'image de son propre niveau scolaire, chez les élèves.

Enfin, au niveau des différences significatives, au sein de la base « OER / 5^{ème} », entre ZM et NZM, il convient de noter la moindre appréhension de l'avenir proche et la plus grande

appréhension de l'avenir lointain, chez les parents d'élèves de la ZM, et le moindre nombre d'élèves scolarisés en ZM concernés par les voyages, en France comme à l'étranger.

Orientation bibliographique

CHAMPOLLION P., « Evolution de la prise en compte de la pluriactivité dans les différents systèmes de formation », *Actes des journées « Politique de la montagne »*, Université Joseph-Fourier / CEMAGREF, 1987

CHAMPOLLION P., « La Formation en montagne : état des lieux, problématique et enjeux », *Actes du congrès de la Fédération Française d'Economie Montagnarde « Pour une relance de la politique montagne : la formation, un atout »*, Saint-Jean-la-Vêtre (Loire), 1996

CHAMPOLLION P., MITTAINE A., PERROT J.-P., TROUSSIER D., *L'Education Nationale en montagne : quelques éléments de constat*, Rectorat de l'Académie de Grenoble, 1991

CHAMPOLLION P., POIREY J.-L., « Ecoles rurales et montagnardes et formation professionnelle des enseignants en France », *Actes du Séminaire de recherche de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE*, 2003

GUMUCHIAN H., « Ecole, territoire et développement durable », *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, *Espaces ruraux et réussites scolaires*, 2001

LACOUTURE M., « Réseau des écoles et nouvelles pratiques du territoire montagnard. L'exemple des hautes terres du Puy-de-Dôme », *Annales Géographiques*, n° 616, 2000

MORACCHINI C., « Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne », *CERAMAC Publications*, n° 4, 1992

SACAREAU I., *La Montagne. Une approche géographique*, Belin, 2003

La structure d'enseignement, un élément pertinent de différenciation des élèves des écoles rurales

Marcelle Féraud

IUFM d'Aix-Marseille

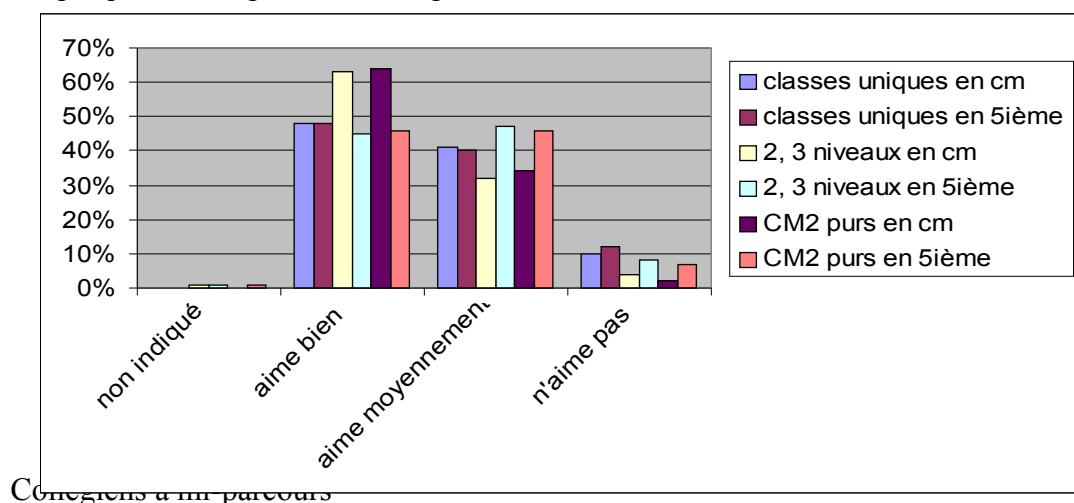
Les élèves des écoles rurales ont été placés dans des structures d'enseignement différentes. Certains étaient dans une classe où tous les niveaux du primaire étaient représentés (classes uniques), d'autres se trouvaient dans des classes où figuraient 2 ou 3 niveaux d'enseignement (très souvent correspondant au Cycle 3, c'est le cas pour tous les regroupements pédagogiques), d'autres enfin se trouvaient dans un « CM2 pur ».

Dans un premier temps nous nous sommes intéressés aux élèves des classes uniques que nous avons perçu comme une entité particulière au sein des écoles rurales. D'où l'idée, après le questionnaire adressé aux élèves de cinquième, d'approfondir notre recherche sur la pertinence de cette structure dans la différenciation des élèves.

Les élèves des écoles rurales ont-ils une vision de l'école, du collège, des enseignements différente, une façon d'envisager l'avenir différente, un degré de réussite différent, des comportements différents, suivant qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre des trois structures ? Peut-on se poser la même question pour leurs parents ?

Opinion sur l'école et le collège

Graphique 1 : comparaison des opinions des élèves

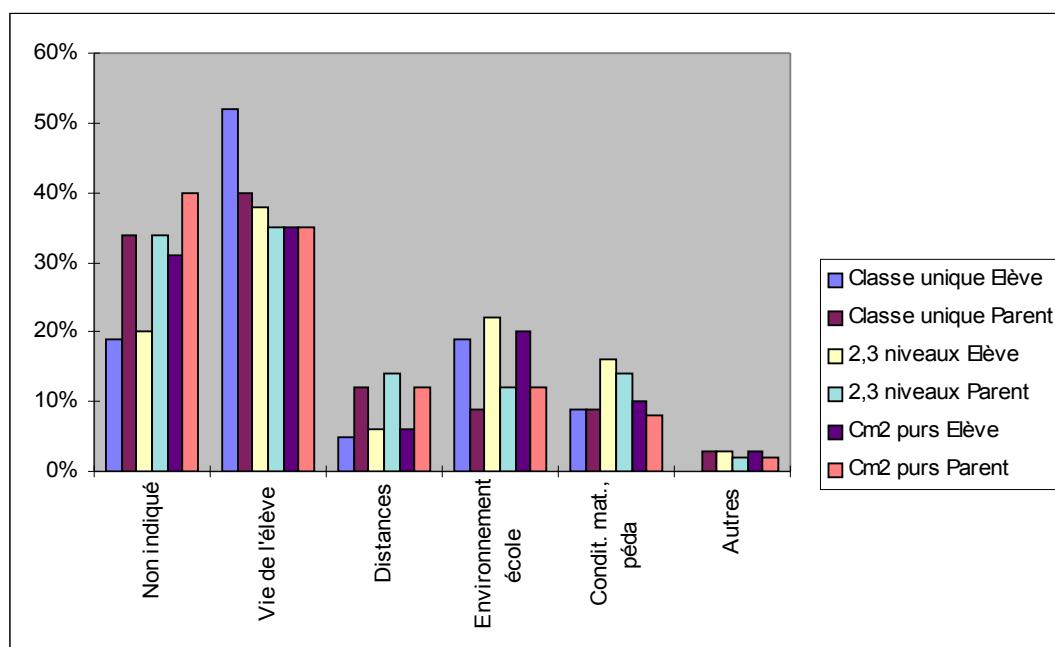


A l'école primaire les élèves des classes uniques semblent ne pas apprécier autant l'école que les élèves des deux autres catégories. Moins de la moitié déclarent bien l'aimer (contre 63% et 64%) et ils sont 10% à oser dire qu'ils ne l'aiment pas.

L'opinion des élèves des classes uniques sur leur lieu d'étude ne varie pas quand ils passent de l'école primaire au collège, contrairement à celle des élèves des classes à 2 ou 3 niveaux et aux « CM2 purs » qui devient moins favorable.

Opinion sur l'école rurale, l'école urbaine

Graphique 2 : avantages de l'école rurale



En cinquième, les élèves et leurs parents ont dû prendre position sur les avantages et les inconvénients des écoles rurales et urbaines. Un taux important d'entre eux ne se prononce pas, surtout sur les écoles urbaines, mais les élèves répondent plus souvent que leurs parents et les usagers des classes uniques plus que les usagers des autres catégories.

« La vie de l'élève à l'école » et « l'environnement de l'école » sont les critères les plus choisis comme avantages de l'école rurale et comme inconvénients de l'école urbaine.

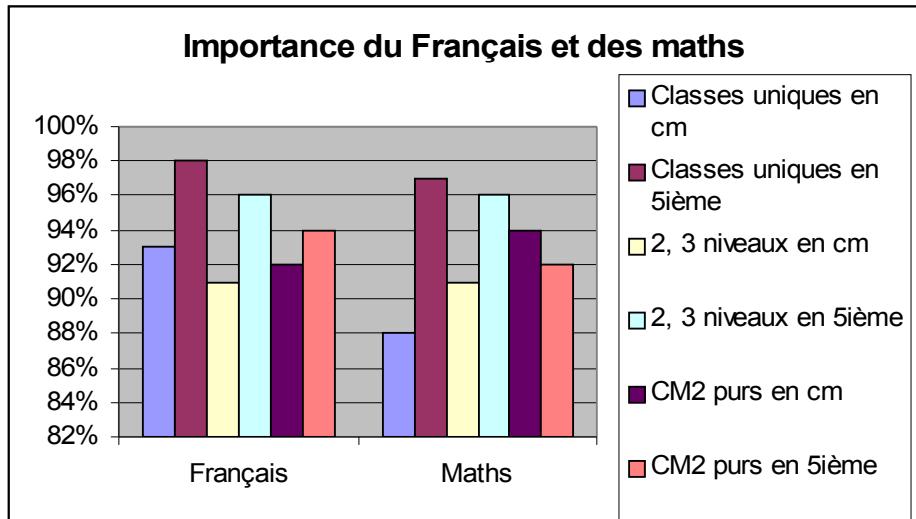
« La vie de l'élève à l'école » et « les conditions matérielles et pédagogiques » sont les critères les plus choisis comme inconvénients de l'école rurale et comme avantages de l'école urbaine.

La prise de position des classes uniques (élèves et parents) est plus nette que celle des autres catégories lorsqu'il s'agit de « la vie de l'élève à l'école ». « L'environnement de l'école » est apprécié comme avantage de l'école rurale plus positivement par les « 2,3 niveaux », et plus négativement par les classes uniques comme inconvénient de l'école urbaine.

Les parents et les élèves des classes uniques choisissent « les conditions matérielles et pédagogiques » comme un inconvénient de l'école rurale avec un taux plus fort que les autres catégories, mais seuls les parents le désignent comme avantage de l'école urbaine avec un taux plus important que les autres.

Opinion sur les disciplines

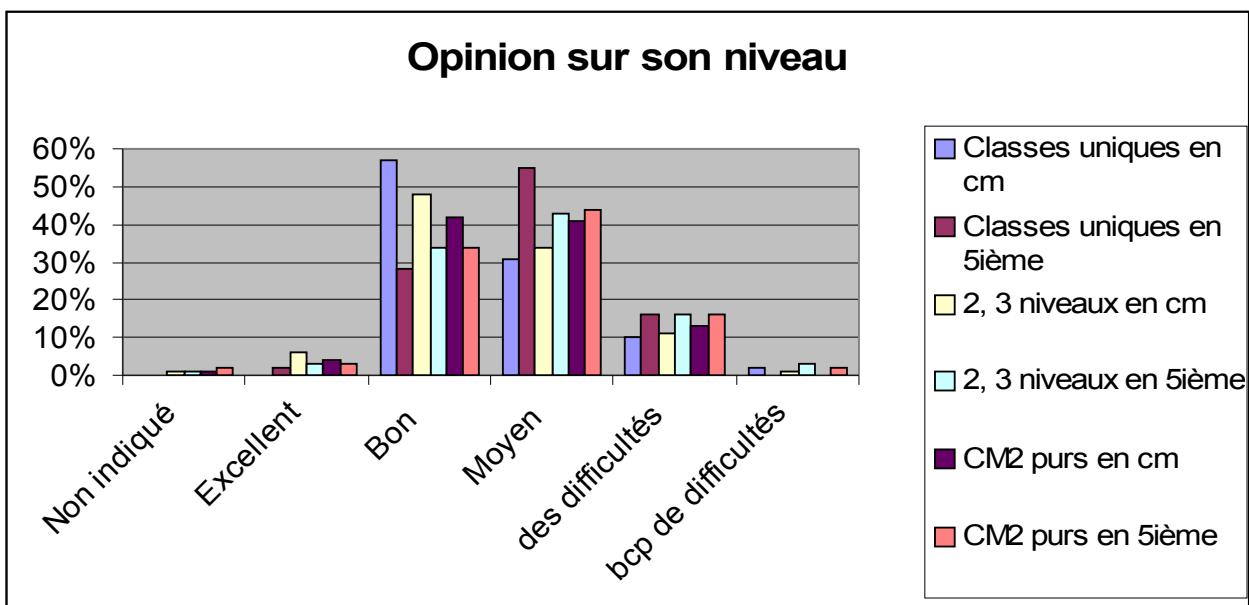
Graphique 3 : Evolution de l'appréciation de l'importance du Français et des Mathématiques



A l'école primaire les trois catégories considèrent que les disciplines les plus importantes sont le Français et les Mathématiques. Mais les élèves des classes uniques sont moins catégoriques pour les mathématiques que ceux des autres niveaux. On assiste par contre à un renversement de tendances en cinquième : ce sont ces mêmes élèves des classes uniques qui sélectionnent cette discipline avec le plus fort taux. Remarquons pour les mathématiques la position intermédiaire des classes à 2 ou 3 niveaux

Opinion le niveau des élèves

Graphique 4 : Opinion sur soi



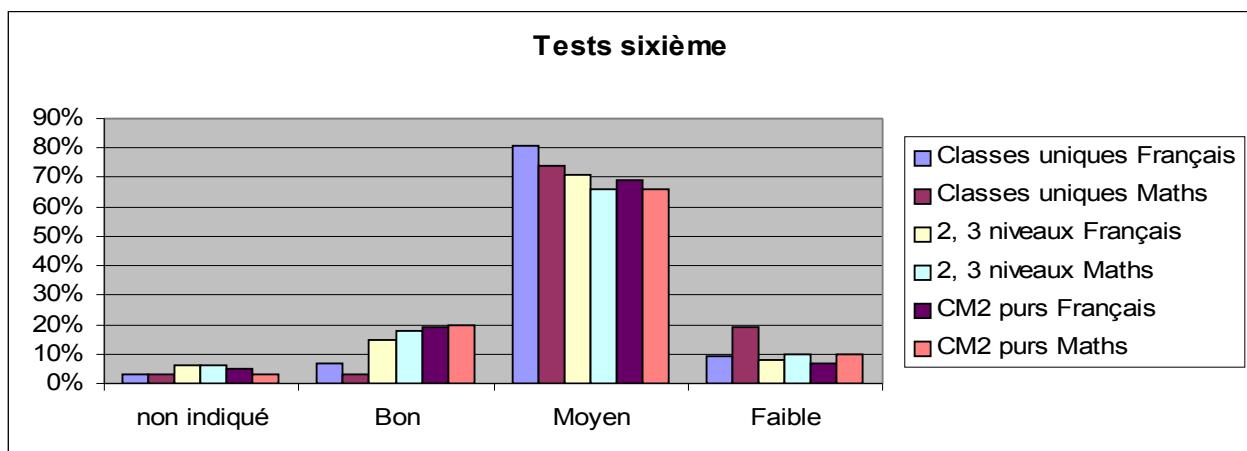
Au niveau de l'école primaire, on retrouve quasiment dans les trois catégories, les mêmes pourcentages d'opinion positive (88%) et négative (12%) de soi. Cependant on peut remarquer que la distribution des opinions positives n'est pas la même. En classe unique, aucun ne se déclare excellent, le taux de bons est presque le double de moyens. Ce n'est pas le cas des CM2 purs où l'on trouve des excellents et où le taux de bons est comparable au taux de moyens. On remarque que les élèves des classes à 2 ou 3 niveaux se trouvent dans une position intermédiaire.

Arrivant en cinquième, les élèves des trois catégories ont une opinion sur eux - mêmes moins favorable qu'en élémentaire :

- les opinions négatives des trois catégories sont en augmentation,
- les taux de bons diminuent au profit des moyens.

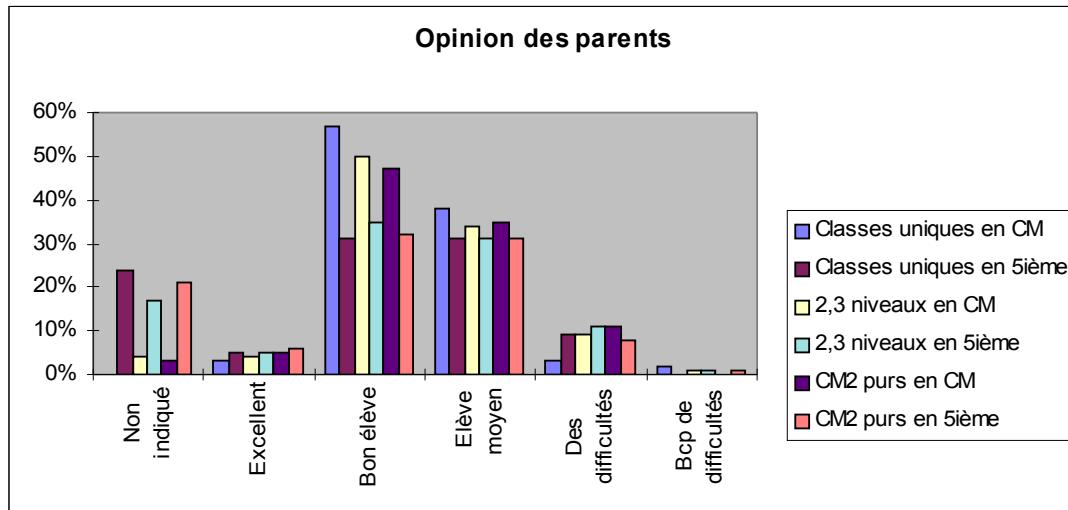
On remarque encore une fois que ce sont les élèves des classes uniques qui se jugent avec le plus de modestie et que les élèves des classes à 2 ou 3 niveaux occupent une position intermédiaire

Graphique 5 : Tests d'évaluation sixième



Les résultats des tests d'évaluation sixième semblent en accord avec cette opinion : que ce soit en Français ou en Mathématiques, il y a moins de bons et plus de moyens et de faibles dans les classes uniques que dans les CM2 purs. La différence étant encore plus nette en mathématiques qu'en Français. Les élèves des classes à 2 ou 3 niveaux occupent encore ici une position intermédiaire. Les taux de redoublement en sixième (double pour les élèves de classes uniques) vient aussi confirmer ce sentiment.

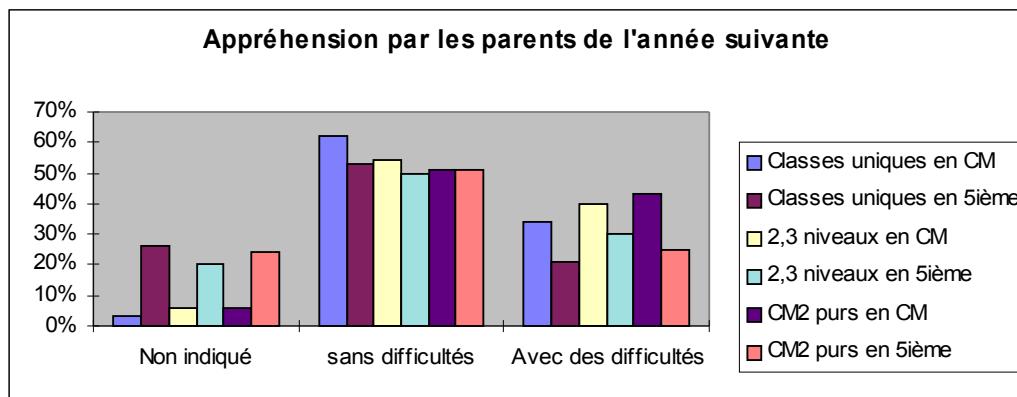
Graphique 6 : Opinion des parents sur le niveau de leurs enfants



Par contre les parents des élèves des classes uniques apprécient de manière plus positive leurs enfants. Les parents des élèves des classes uniques ont un taux d'opinion positive supérieur à ceux des autres catégories, avec une nette différence au niveau des bons élèves (57% contre 50% et 47%)

En cinquième les parents des trois catégories rectifient leurs appréciations, en diminuant le taux de bons élèves et en augmentant les opinions négatives

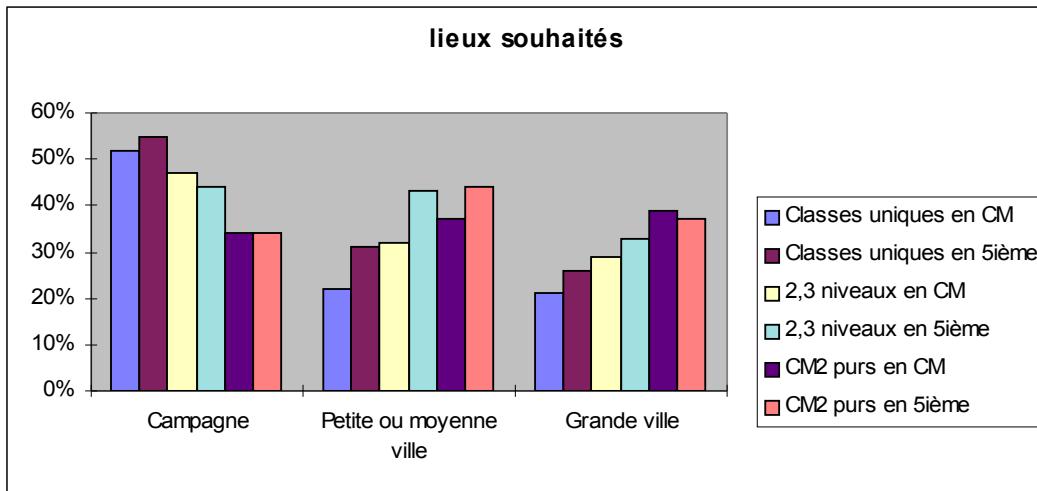
Vision de l'avenir



Graphique 7 : appréhension de l'année suivante par les parents

Pour leur avenir immédiat (passage de l'école primaire au collège) les élèves des classes uniques manifestent un peu plus d'appréhension que les élèves des autres catégories. Leurs parents sont par contre plus optimistes que les parents des autres catégories. Encore une fois les parents des élèves des classes à 2 ou 3 niveaux occupent une position intermédiaire. En cinquième un nombre plus important de parents ne se prononce pas.

Graphique 8 : lieux de vie souhaités



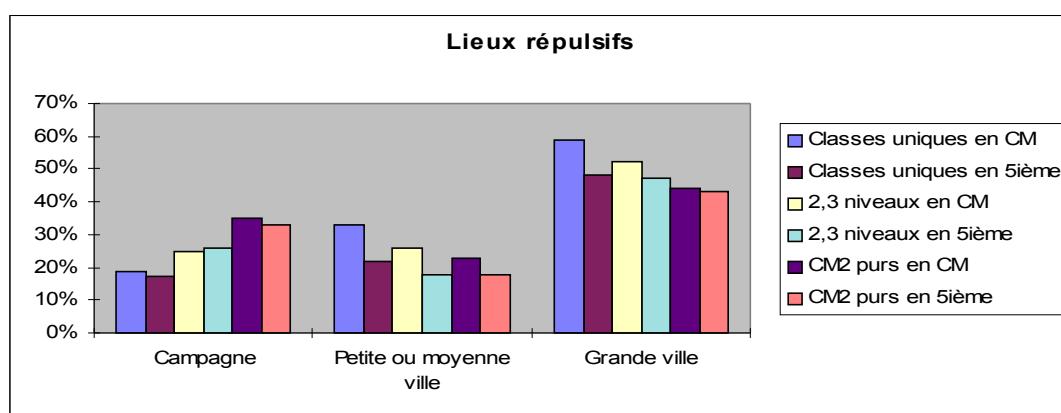
En élémentaire plus de la moitié des élèves des classes uniques souhaitent vivre à la campagne et dans leur région. Les élèves des classes à 2 ou 3 niveaux font le même choix mais avec un taux plus faible pour la campagne. Quant aux « CM2 purs », ils répartissent leurs choix avec une légère préférence pour la grande ville : 33% pour la campagne, 37% pour une petite ville, 39% pour une grande ville.

En cinquième, le taux d'élèves des classes uniques souhaitant vivre à la campagne augmente, par contre celui des classes à 2 ou 3 niveaux diminue et celui des « CM2 purs » reste stable.

Le taux des élèves souhaitant vivre dans une petite ou moyenne ville augmente pour les trois catégories et les « CM2 purs » choisissent ce lieu en premier.

Le taux des élèves souhaitant vivre dans une grande ville augmente pour les classes uniques et les 2, 3 niveaux, mais diminue pour les « CM2 purs ».

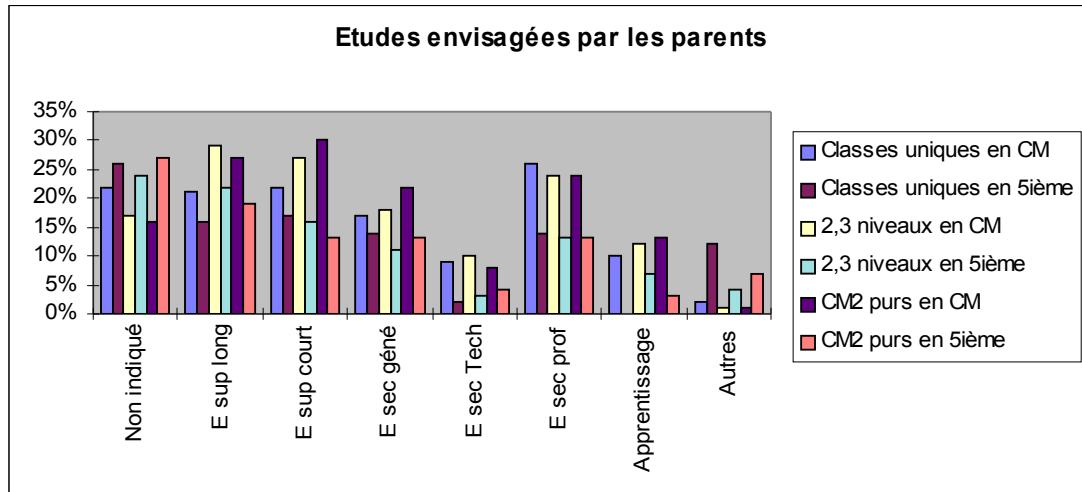
Graphique 9 : lieux de vie répulsifs



La grande ville est le lieu le plus répulsif pour les trois catégories (surtout pour les classes uniques) le reste en cinquième, mais un peu moins nettement (surtout pour les classes uniques et les 2,3 niveaux).

Etudes envisagées par les parents

Graphique 10 : Etudes envisagées par les parents

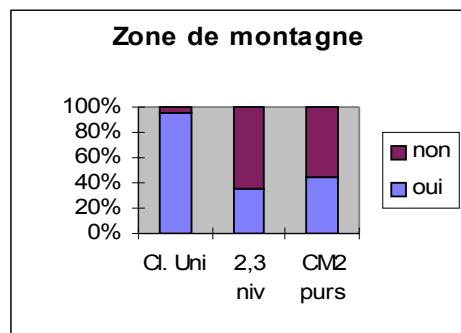


On peut remarquer que lorsqu'ils sont encore à l'école primaire les parents des trois catégories laissent de côté l'enseignement secondaire technologique et l'apprentissage, mais les choix ne sont pas les mêmes. Les parents des classes uniques préfèrent l'enseignement secondaire professionnel, les parents des élèves des classes à 2 ou 3 niveaux l'enseignement supérieur long et les parents des CM2 purs l'enseignement supérieur court. En cinquième les parents des élèves des classes uniques choisissent l'enseignement supérieur court, et les deux autres catégories l'enseignement supérieur long.

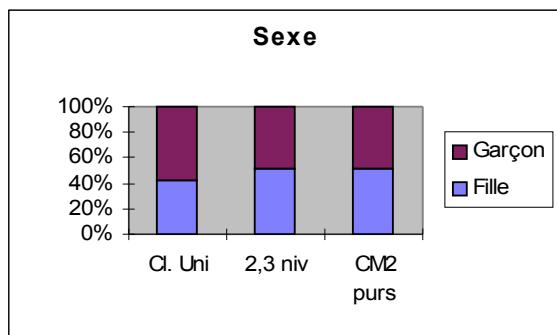
L'âge de poursuite des études est choisi par les trois catégories entre 19 et 20 ans mais avec un taux plus faible pour les élèves des classes uniques.

L'origine géographique des élèves

Graphique 11 : Pourcentage d'élèves scolarisés en zone de montagne



Graphique 12 : sexe des élèves



Nous voyons que les élèves des classes uniques de notre enquête se différencient très souvent des élèves des « CM2 purs », les élèves des classes à 2 ou 3 niveaux occupent très souvent une position intermédiaire ou alors se rapprochent d'avantage des « CM2 purs ». La structure d'enseignement apparaît donc comme un élément important de différenciation des élèves des classes rurales. Mais peut-on cependant négliger les caractéristiques de cette partie notre panel ? En effet les élèves de nos classes uniques sont à en majorité des garçons à l'heure dans leurs études au CM et proviennent à 95% d'une zone de montagne comme le montrent les deux derniers graphiques. Si l'origine majoritaire « zone de montagne » s'explique aisément pour des élèves de classe unique, la distorsion de la répartition par sexe devra être étudiée plus finement....

Troisième partie :

Pistes de recherches

L'orientation en milieux ruraux et montagnards : début d'état des lieux et premières réflexions

Pierre Champollion

IUFM de l'académie de Grenoble

Bref inventaire des connaissances actuelles

Travaux antérieurs

Les travaux des chercheurs, essentiellement issus de la sociologie de l'éducation, mais aussi des sciences de l'éducation⁵², concernant le champ de l'orientation scolaire et professionnelle et, particulièrement, l'évaluation de son fonctionnement et de ses résultats, sont aujourd'hui encore relativement rares et, surtout, malgré l'intérêt suscité par les questions liées à l'orientation dans les années 90, notamment, encore trop « largement ignorés »⁵³ par les responsables éducatifs nationaux. De plus, ces travaux « portent le plus souvent sur le rôle de l'information et sur la notion de projet d'orientation »⁵⁴. Ainsi, au-delà des données fournies par les enquêtes annuelles « insertion » nationales du CERÉQ et académiques de certains rectorats, et au-delà des « panels » de la DEP⁵⁵, devenue DPD⁵⁶, aujourd'hui redevenue DEP, il faut en effet bien remarquer ici - et le souligner au passage - la relative et curieuse faiblesse de la réflexion théorique sur la recherche de spécificités liées à la ruralité dans les processus d'orientation, ainsi que la quasi absence corrélative de didactique de l'orientation adaptée à ces éventuelles particularités, alors que le bas niveau des taux d'orientation vers les études longues chez les élèves des milieux ruraux est connu depuis déjà de nombreuses années, comme en témoignent les travaux de F. Oeuvrard⁵⁷ depuis la toute fin des années 80. Et, lorsqu'on se pose ces mêmes questions à l'endroit des élèves scolarisés en montagne, cette fois, on découvre avec surprise que quasiment aucune étude scientifique n'a apparemment encore véritablement balisé le terrain de la recherche...

⁵² Cf. DANVERS F., « Le Collège dans tous ses états : quelques points de repère », *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 2, *Au Seuil du collège*, PUFC, 2002

⁵³ HENOQUE M., LEGRAND A., « L'Evaluation de l'orientation à la fin du collège et du lycée. Rêves et réalités de l'orientation », *Avis du Haut Comité Education Economie* n° 12, DEP, mars 2004

⁵⁴ Ibidem

⁵⁵ Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Ministère de l'Education Nationale

⁵⁶ Direction de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Education Nationale

⁵⁷ OEUVRARD F., « Les Performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques », *Education et Formations*, n° 43, 1995

Recherches de l'Observatoire de l'Ecole Rurale (OER)

Les premières analyses de la base « OER » publiées dans le tome 2 ont clairement confirmé les résultats en la matière qui reposent, pour l'essentiel, sur les travaux de la DPD et de l'IREDU⁵⁸ : les résultats aux évaluations nationales de 6^{ème} des élèves issus de « classes uniques », des élèves du milieu montagnard et du rural isolé qui - mais y a-t-il lien de cause à effet ? - ont plus fréquemment recours que les autres classes aux TICE, réseaux et partenariats (P. Champollion / 2002), ne sont pas inférieurs, voir là une litote, aux moyennes nationales (M. Féraud / 2002). De même, si l'on s'en tient à l'étude du rectorat de Grenoble (P. Champollion et alii / 1990), la productivité éducative immédiate, s'appuyant sur les taux de passage en classe supérieure, et la productivité différée, c'est-à-dire intégrant les promotions liées aux redoublements, des collèges implantés en zone administrative de montagne ne sont pas vraiment différents de ceux qui sont observés dans les collèges standards de plaine. En revanche, en fin de collège, on l'a vu, les taux d'orientation vers le second cycle général du second degré (2^{nde} GT) accusent systématiquement, en milieux ruraux et montagnards, une chute d'environ dix points sur les moyennes nationales correspondantes (enquêtes annuelles DPD, statistiques académiques annuelles des Services Académiques d'Information et d'Orientation, travaux de Davaillon et Roux⁵⁹, etc.), ce qui n'est pas encore observable dans le panel « OER », dont les élèves ne sont pas encore entrés en 2^{nde}, pour ceux qui sont à l'heure du moins.

Voilà, pour l'essentiel, un résumé très sommaire de l'état des lieux que l'on peut aujourd'hui rapidement dresser en la matière...

Cadrage théorique et réglementaire rapide

Avant de tenter de cerner les éventuelles particularités de l'orientation en milieux ruraux et montagnards, il est indispensable de lister rapidement, à titre de rappel sommaire, quelques uns des concepts scientifiques et des notions de base qui ont fondé et fondent toujours les processus d'orientation qui ont été développées par les spécialistes de l'éducation et, plus particulièrement, de l'orientation et de l'insertion au sein des universités, de l'INETOP⁶⁰, du CEREQ⁶¹, etc. et qui sont susceptibles d'être utilisées dans le cadre des travaux qui seront conduits par l'OER sur l'orientation en milieux ruraux et montagnards.

Notions fondamentales

Issues de la sociologie de l'éducation : « représentations » des métiers et des professions en fonction des âges, des sexes et des catégories socioprofessionnelles, « stéréotypes » professionnels en fonction des âges, des sexes et des catégories socioprofessionnelles, « reproduction scolaire »⁶², etc.

⁵⁸ Institut de Recherches sur l'Economie de l'Education

⁵⁹ DAVAILLON A., ROUX S., « Le Processus d'orientation en fin de troisième. Observation du comportement des acteurs et analyse des causalités », *Education et Formations*, n° 60, juillet-septembre 2001

⁶⁰ Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle

⁶¹ Centre d'Etudes et de Recherches sur l'Emploi et les Qualifications

⁶² Cf. travaux de Bourdieu et Passeron

Parties prenantes de la didactique de l'orientation : « éducation des choix » (techniques éducatives), « éducation aux choix » (idem), « éducation à l'orientation » (EAO)⁶³, « développement vocationnel »⁶⁴, « école orientante »⁶⁵, etc.

Liées à la psychologie de l'éducation et à la psychopédagogie de l'information et de l'orientation : « projets » personnels et professionnels⁶⁶, motivations « intrinsèque » (développée par soi-même) et « extrinsèque » (fournie par le contexte)⁶⁷, niveaux d'« aspiration » (à quel niveau d'étude souhaite-t-on parvenir ?) et d'« expectation » (à quel niveau d'étude s'attend-on à arriver ?) des élèves et des parents, etc.

Développées au sein des sciences de l'éducation : éducation et formation tout au long de la vie, trajectoires scolaires, itinéraires de formation, évaluation et auto-évaluation, validation des acquis, approches pluridisciplinaire et interdisciplinaire, études de cas et situation-problème, etc.

Contexte institutionnel

De la même façon, sans doute convient-il de rappeler également ici quels sont les termes spécifiques et les procédures réglementaires⁶⁸ de l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que les personnels éducatifs impliqués dans l'orientation.

Principaux personnels éducatifs impliqués au niveau de l'établissement, avec les élèves et les parents, dans le processus et les procédures d'orientation :

- enseignants disciplinaires (dont « professeurs principaux »),
- conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de Centres d'information et d'orientation (CIO),
- chefs d'établissement et adjoints (principaux de collège et proviseurs de lycée),
- conseillers principaux d'éducation,
- médecins scolaires (et d'orientation quand ils existent encore) et infirmiers scolaires,
- assistants de service social scolaire,
- professeurs documentalistes.

Procédures et termes d'orientation, d'appel, d'affectation et d'inscription :

- phases d'orientation : 1^{ère} phase de préparation à l'orientation et 2^{nde} phase d'orientation proprement dite,
- termes spécialisés : « intentions d'orientation » des élèves et des familles et « avis des conseils de classe » utilisés pendant la 1^{ère} phase, « demandes d'orientation » des élèves

⁶³ Didactique développée dans la foulée de la Loi d'orientation de 1989 qui a institué officiellement le « droit à l'orientation »

⁶⁴ Pelletier D., Bujold R. et alii, *Pour une approche éducative en orientation*, Gaétan Morin éditeur, Québec, 1983

⁶⁵ Pelletier D., *L'Approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Québec, Septembre éditeur, 2004

⁶⁶ Cf. note 11

⁶⁷ Cf. travaux de R. Viau

⁶⁸ Cf. loi d'orientation de 1989 et décret du 14 juin 1990

- et des familles, « propositions d'orientation » des conseils de classe et « décisions d'orientation » des chefs d'établissement pendant la 2^{nde} phase,
- « paliers d'orientation » (à la fin de chaque cycle une fois le cycle central du collège terminé) : fin de 3^{ème} et fin de 2^{nde},
 - « voies d'orientation »⁶⁹ : « séries » de baccalauréat général et technologique, « spécialités » de baccalauréat professionnel et « sections » de brevet d'études professionnelles et de certificat d'aptitude professionnelle,
 - sectorisation scolaire : « périmètre scolaire » du 1^{er} degré (aire de recrutement d'une école), « carte scolaire » du 2nd degré (aire de recrutement d'un collège ou d'un lycée), « carte des formations », etc.

Niveaux de formation et de qualification :

- niveaux de « formation » : de I et II, soit niveaux licence et au-delà, à VI, soit sortie du système éducatif sans formation (cursus suivis intégralement jusqu'à son terme),
- niveaux de « qualification » : de I à VI (niveaux de formation validés, à chaque fois, par le diplôme professionnel du niveau de formation concerné).

Présentation des trois sous-bases rurales de l'année « n + 2 » sous l'angle des prémisses de l'orientation (durée des études projetées et projets d'orientation des élèves et des familles notamment)

En 1998, l'INSEE et l'INRA ont divisé l'espace à dominante rurale, à partir des flux de polarisation économique, en trois grands sous-ensembles spatiaux⁷⁰ susceptibles, par « effets de contexte », de peser spécifiquement sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves. On s'attachera donc ici à essayer de cerner les contours et les résultats de cet impact potentiel sur les poursuites d'études projetées et sur les projets d'orientation naissants des élèves et des familles. L'étude détaillée, sous l'angle de l'orientation toujours, de la sous-base « montagne » sera, elle, l'objet d'un article particulier dans le tome 4 en raison, notamment, de la spécificité potentielle et de la nouveauté de l'approche nécessaire de ce contexte particulier.

Très grande homogénéité dans les durées des études projetées (CM2)

A titre de rappel, il faut souligner, en matière de durée des études projetées, la très grande convergence des réponses fournies, lors de l'enquête CM2 / 1999, par les élèves du panel « OER », quel que soit leur type de ruralité d'appartenance. Il convient aussi de noter que, en ce domaine comme en bien d'autres, les comportements scolaires dans le rural isolé (RI) sont très proches souvent de ce qui se passe en zone de montagne (ZM) : les taux constatés, pour les deux indicateurs du tableau retenus, sont ainsi de 4% et de 12%, respectivement, pour la ZM.

⁶⁹ Décret du 20 janvier 1992

⁷⁰ Le « rural isolé », les « pôles ruraux et leurs périphéries » et le « rural sous faible influence urbaine » (cf. CHAMPSAUR P. (dir), *Les campagnes et leurs villes*, INRA-INSEE, 1998)

Tableau n° 1 : durées projetées de poursuites d'études / enquête CM2

	Rural isolé (noté RI)	Pôles ruraux (notés PR)	Rural sous faible influence urbaine (noté RSFIU)	Base « OER »
Jusqu'à 16 ans	6%	6%	6%	5,5%
Au-delà de 24 ans	13%	15%	15%	14,5%

Des poursuites d'études « raisonnablement » moins longues en RI qu'en RSFIU et en PR

L'enquête 5^{ème} avait tenté, au travers des différents items des questionnaires, de savoir si les poursuites d'études projetées par les élèves différaient selon que ceux-ci « rêvaient » ou se disaient « raisonnables ». En ce qui concerne le volet « raisonnable » de l'enquête, on s'aperçoit que, parmi les types de ruralité INRA-INSEE, seul le RI se distingue véritablement : ses élèves veulent en effet, de façon significative, à la fois s'arrêter de faire des études plus tôt que les autres et effectuer des études moins longues que les autres. Sans doute faut-il voir dans ces deux tendances complémentaires un effet du choix des élèves du RI de se diriger davantage que les autres (élèves du RSFIU et des PR) vers des formations courtes qui, seules, garantissent une insertion professionnelle de proximité⁷¹?

Tableau n° 2 : durées projetées « raisonnables » de poursuites d'études / enquête 5^{ème} / élèves

	Rural isolé (RI)	Pôles ruraux (PR)	Rural sous faible influence urbaine (RSFIU)	Base « OER »
« Arrêter vite » (d'ici 3 ans)	14%	9%	7%	10,1%
« Effectuer des études longues » (au-delà de 24 ans)	7%	9%	10%	8,8%

Pas d'écart significatifs, sous le rapport des durées projetées « rêvées » de poursuites d'études, entre les élèves des trois sous-espaces ruraux

⁷¹ ARRIGHI J.-J., *L'Avenir des jeunes dans l'espace rural : entre une entrée précoce sur le marché du travail et une migration probable... il faut choisir !*, CEREQ, 2004

Le tableau ci-dessous, qui donne les pourcentages, correspondant aux deux catégories extrêmes (« Arrêter vite » et « Effectuer des études longues »), de durées projetées « rêvées » de poursuites d'études, n'appelle pas de remarque particulière, tant il est parlant dans sa simplicité même. Tout au plus peut-on souligner l'étroitesse des écarts inter-ruralités. En notant que, dans la seule catégorie intermédiaire présente dans l'enquête (« durées différencierées en fonction des projets »), qui ne figure pas dans le tableau, on ne relève pas davantage d'écarts significatifs, pour d'évidentes raisons arithmétiques.

Tableau n° 3 : durées projetées « rêvées » de poursuites d'études / enquête 5^{ème} / élèves

	Rural isolé (RI)	Pôles ruraux (PR)	Rural sous faible influence urbaine (RSFIU)	Base « OER »
« Arrêter vite » (d'ici 3 ans)	8%	5%	7%	6,9%
« Effectuer des études longues » (au-delà de 24 ans)	9%	7%	8%	8,6%

Pas de véritable différenciation entre les différents espaces ruraux au niveau de l'éventuelle adéquation entre le rêve et la réalité en matière d'orientation future

Si l'on peut n'observer que peu d'écarts entre les trois types de ruralité au niveau de l'adéquation entre rêve et réalité dans le choix du futur métier, il faut bien remarquer que, presque 4 fois sur 5, le métier rêvé n° 1 ne fait pas partie de la liste des métiers cités ! Cet écart illustre à soi seul les difficultés et les malentendus de l'orientation, processus tragique et largement inabouti d'insertion du rêve dans le social et de l'individu dans le collectif... Mais est-ce vraiment bien différent de ce qui se joue en ville, notamment dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP) et les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ?

Tableau n° 4 : adéquation rêve-réalité en matière d'orientation future (pourcentage de citations et d'absence de citations du métier « rêvé » n° 1 dans la liste des métiers indiqués par les élèves / enquête 5^{ème} / élèves

	Rural isolé (RI)	Pôles ruraux (PR)	Rural sous faible influence urbaine (RSFIU)	Base « OER »
Métier « rêvé » n° 1 cité dans liste métiers	12%	8%	11%	10,1%
Métier « rêvé »	79%	80%	74%	78,1%

n° 1 non cité dans liste métiers				
----------------------------------	--	--	--	--

Poids de la « ville » sur les projections d'études (parents) ?

Il faut ici observer, au-delà de l'homogénéité globale des pourcentages, dans le tableau ci-dessous, si l'on additionne « enseignement supérieur court » et « apprentissage », rubriques qui d'une façon générale relèvent toutes deux du même niveau de qualification professionnel, que le taux d'études projeté vers le professionnel court progresse de 23% en RSFIU à 31% dans les pôles ruraux et jusqu'à 38% dans le RI. Faut-il voir là le poids d'un modèle urbain dominant, qui pèserait de plus en plus fortement à mesure que la proximité de la ville s'accroîtrait, ou bien (Arrighi / 2004) le « choix » de la ruralité isolée pour des formations courtes qui, seules, « garantissent » une insertion professionnelle de proximité⁷² et qui, du reste, souvent seules présentes dans les zones rurales?

Tableau n° 5 : études projetées / enquête CM2 / parents

	Rural isolé (RI)	Pôles ruraux (PR)	Rural sous faible influence urbaine (RSFIU)	Base « OER »
Enseignement supérieur long	26%	29%	23%	27%
Enseignement secondaire court	24%	22%	15%	24,2%
Apprentissage	14%	9%	6%	12,5%

Progression de la prise en compte des contraintes liées à la réalité dans le niveau d'adéquation entre les choix des élèves et des parents

Il convient d'abord de préciser que les résultats présentés ci-après sont tous affectés, qui plus est de manière inégale, par un fort taux de non-réponses qui fragilise les comparaisons inter-ruralités... On peut cependant souligner, au-delà de cette difficulté technique, qu'on ne constate guère d'évolutions génératrices de déséquilibres entre les trois composantes du monde rural lorsqu'on compare les enquêtes CM2 et les enquêtes 5^{ème}. Dans ces trois zones rurales, en effet, la prégnance du réel s'accentue, du CM2 à la 5^{ème}, de manière à peu près similaire au sein de chaque type de ruralité : + 5 points en moyenne. Le résultat est d'autant plus remarquable qu'on ne sait pas (question non posée en CM2) si les choix des élèves, en CM2, sont « raisonnables » ou pas....

⁷² Cf. note 20

Tableau n° 6 : niveau d'adéquation entre les choix des élèves et les choix des parents / comparaison CM2 - 5^{ème} (sources : enquêtes CM2 et 5^{ème} / élèves et parents)

	Rural isolé (RI)	Pôles ruraux (PR)	Rural sous faible influence urbaine (RSFIU)
« Choix n° 1 des parents conforme à un des choix des élèves » (CM2)	33%	27%	33%
« Choix n° 1 des parents inclus dans un des choix raisonnables des élèves » (5 ^{ème})	39%	35%	37%

Conclusions, premières réflexions et interrogations

Au bout du compte, l'analyse de la base « OER / 5^{ème} » en fonction des différents types d'espaces à dominante rurale INRA-INSEE n'a pas débouché sur beaucoup de différenciation, sous l'angle des « prolégomènes » de l'orientation, entre les trois types de ruralité concernées. Si ce n'est, et ce n'est pas rien, sur une certaine spécificité relative du « rural isolé », au sein du rural en général, qui n'est pas aussi mal loti, en matière de réussite scolaire par exemple, qu'on le dit bien souvent et sur le rappel du poids du contexte urbain et donc, a contrario, du contexte rural sur la durée des études envisagées..

Bien sûr, la dimension « orientation », au sein de la base « OER », n'est pas encore, ès qualité, totalement présente. Le contexte institutionnel, avant la 3^{ème}, n'est en effet pas encore structurant et, bien souvent, l'EAO n'a pas encore démarré partout... Mais les fondations sur lesquelles les projets d'orientation commenceront de se construire en fin de collège, elles, sont déjà présentes : estime de soi, représentation des métiers, ouverture de l'école sur l'extérieur ou repli sur soi, difficultés liées à l'isolement et stratégies scolaires de rupture de l'isolement, proximité ou éloignement de l'offre de formation, résultats scolaires, poids des contextes familiaux, sociaux et régionaux, etc. Il appartiendra à l'équipe de l'OER, pour le tome 4, de rassembler toutes ces données avant de vérifier si le processus d'orientation et surtout les résultats de l'orientation diffèrent véritablement d'un type de ruralité à l'autre, entre la montagne et la plaine, etc. et éventuellement d'essayer de comprendre pourquoi ils diffèrent...

Enfin, en préambule à ces premières interrogations, il convient évidemment une fois de plus de rappeler que l'OER ne pourra donc bénéficier, en matière d'orientation, de résultats scientifiques fiables et complets avant la conclusion totale de son enquête qui court jusqu'à la fin de la 2^{nde} (année « n + 5 »), soit au moment où se décide l'orientation vers la 1^{ère}. Les premières tendances qui seront repérées en fin de 3^{ème}, où les taux d'« échecs », c'est-à-dire de redoublements, dépassent parfois les 15%, voire les 20%, seront en effet susceptibles

d'être infléchies, voire contredites en début de lycée. L'enquête « fin de seconde », au temps institutionnel de différenciation des parcours, pour les élèves du panel « OER », du moins pour ceux qui sont entrés au lycée, devrait en effet vraisemblablement permettre à l'équipe de recherche de lever certaines interrogations...

Bibliographie indicative sommaire

ALPE Y., « Le Rural : terre d'exclusion », in *Ville-Ecole-Intégration. Enjeux*, n° 134, septembre 2004

ALPE Y., POIREY J.-L., « Recherche sur les performances scolaires des élèves des milieux ruraux et formation de formateurs », in *Actes du 14^{ème} Colloque international « Recherches et formation des enseignants : Didactique des disciplines et formation des enseignants : Approche anthropologique*, Aix-en-Provence, 2001

ARRIGHI J.-J., *L'Avenir des jeunes dans l'espace rural : entre une entrée précoce sur le marché du travail et une migration probable... il faut choisir !*, CEREQ, 2004

CHAMPOLLION P., MITTAINE A., PERROT J.-P., TROUSSIER D., *L'Education Nationale en montagne : quelques éléments de constat*, Rectorat de l'Académie de Grenoble, 1991

CHAMPOLLION P., POIREY J.-L., « Ecoles rurales et montagnardes et formation professionnelle des enseignants en France », *Actes du Séminaire de recherche de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE*, 2003

CHAMPSAUR P. (dir), *Les campagnes et leurs villes*, INRA-INSEE, 1998

DANVERS F., « Le Collège dans tous ses états : quelques points de repère », in *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 2, *Au Seuil du collège*, PUFC, 2002

DAVAILLON A., « Elèves des villes, élèves des champs », *L'Ecole rurale, une école d'avenir*, *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, 1998

DAVAILLON A., ROUX S., « Le Processus d'orientation en fin de troisième. Observation du comportement des acteurs et analyse des causalités », *Education et Formations*, n° 60, juillet-septembre 2001

DURU-BELLAT M., « Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, décembre 2003, vol. 32, n° 4

DURU-BELLAT M., *Le Fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales*, Desclaux et Niestlé, Neuchâtel, 1988

HENOQUE M., LEGRAND A., « L'Evaluation de l'orientation à la fin du collège et du lycée. Rêves et réalités de l'orientation », *Avis du HCEE n° 12*, mars 2004

IGEN-IGAEN, *L'Evolution du réseau des écoles primaire. Rapport d'étape*, MEN, 2003

INSEE, *Structuration de l'espace rural : une approche par les bassins de vie*, DATAR, 2003

LECART P., *Les Petits collèges dans l'académie de Clermont-Ferrand – Constats et réflexions*, Rectorat de Clermont-Ferrand, 1989

LEROY-AUDOIN C., MINGAT A., « Les Groupements d'élèves dans l'école primaire rurale en France – Efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège », *Notes de l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education*, n° 1, 1996

MORACCHINI C., « Système éducatif et espaces fragiles : les collèges dans les montagnes d'Auvergne », *CERAMAC Publications*, n° 4, 1992

OEUVRARD F., « Les Petits établissements scolaires », *Education et Formations*, n° 25, 1990

OEUVRARD F., « Les Performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques », *Education et Formations*, n° 43, 1995

VAN ZANTEN A., *L'Ecole et l'espace local*, Lyon, PUL, 1990

Ecole rurale et territorialisation : stratégies socioculturelles et didactiques.

Questions pour la suite de la recherche et propositions pour des prolongements.

Alain Legardez

IUFM d'Aix-Marseille

Certains résultats de la recherche sont déjà assez robustes pour que l'on puisse poser quelques questions susceptibles d'en éclairer aussi bien la suite que la connaissance des stratégies des acteurs. Nous proposons de reposer quelques-unes des questions abordées lors les phases précédentes de notre recherche⁷³ dans une perspective socioculturelle et d'envisager des questionnements didactiques. Nous interrogerons notre objet "la réussite scolaire en milieu rural" en termes de spécificités et de légitimités.

Quelques évidences à questionner

Les discours sur le rural restent souvent emprunts de représentations sociales en décalage avec ce que nous disent de la réalité les travaux récents et notre propre recherche ; c'est notamment le cas pour les "évidences" suivantes qui sous-tendent (explicitement ou implicitement) nombre de textes officiels. Ces discours reposent souvent sur un (pseudo)constat et un (pseudo)postulat.

- Le constat : *La réussite scolaire des élèves des écoles rurales est inférieure à celle des écoles urbaines.* On sait maintenant que ce constat est, à tout le moins, très discutable.

- Le postulat : *Ce déficit supposé est une des conséquences de handicaps inhérents aux espaces ruraux.* Comme tout postulat, il ne se discute pas.

On peut penser que ces discours sont une partie émergée d'un iceberg produit par un processus séculaire de marginalisation du "rural" dans sa représentation sociale dominante. Les handicaps anticipés seraient alors dus à une représentation sociale encore largement partagée du "rural" comme "sous-urbain", jadis résidus d'un temps et d'une vie révolus et désormais objectivement handicapés par l'isolement. Et cet isolement postulé serait le corrélat de la "périphérisation" géographique de ces milieux ruraux et de leurs sous-systèmes scolaires, ce qui les marginaliserait au regard du système global. Enfin, cette marginalisation serait différente de celle des sous-systèmes urbains "sensibles", mais tout aussi efficace : marginalisation interne pour les exclus et les sauvageons des "quartiers", marginalisation externe pour les hurons des "espaces ruraux profonds".

⁷³ Les premiers éléments de réponses à ces questions forment la trame des tomes 1 et 2 de notre publication de recherche « L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard ».

Quelques résultats à interroger

Pourtant, les résultats de travaux de plus en plus nombreux convergent avec les nôtres pour porter la contradiction, ou à tout le moins, questionner ces évidences. Parmi les résultats provisoires de notre travail, on peut en mettre en évidence quelques-uns :

- La réussite scolaire des élèves des écoles rurales est globalement supérieure à celle de l'ensemble des élèves, alors même que le statut socioprofessionnel moyen des familles en milieu rural est inférieur. Ce résultat est l'un des plus robustes et il va directement à l'encontre de ce qui a été longtemps considéré comme une évidence.
- Par contre, les résultats provisoires concernant les collègues ruraux semblent bien confirmer que cet avantage s'annulerait au cours du cursus scolaire dans les collèges implantés dans les milieux ruraux.
- Ces résultats globaux seraient encore à affiner en fonction des types d'espaces ruraux. Selon le grain de l'analyse, on peut avancer des résultats divergents ou complémentaires ; c'est ainsi que, jusqu'au collège, les résultats scolaires sont plutôt supérieurs dans le "rural isolé", alors qu'ils apparaissent très différenciés en fonction de sous-ensembles régionaux : dans notre échantillon on trouve, au deux extrêmes, les enfants des écoles rurales de la Drôme et de l'Ardèche qui seraient les plus favorisés et ceux de la Haute-Saône qui seraient les moins favorisés⁷⁴.

L'une des causes repérées dans notre étude de ces différences fortes serait un double déficit d'aspirations et d'expectations des jeunes ruraux et de leur famille, voire de leurs enseignants, ce qui expliquerait (au moins partiellement) les différences de réussite scolaire à la fois entre les élèves des écoles rurales et la moyenne nationale et à l'intérieur même de notre population étudiée. En effet, il semble que l'on constate une péjoration de soi et de la réussite scolaire, ainsi qu'une autolimitation des aspirations scolaires et professionnelles des élèves et des parents qui serait liée à une intérieurisation de l'image sociale dévalorisante des ruraux et de leur école⁷⁵.

Quelques pistes pour l'analyse

Pourtant, ces constats et ces débuts d'explications n'épuisent pas l'analyse. A cette étape de notre recherche, il semble que nous puissions explorer quelques-unes des pistes entrevues. Nous en proposons deux, parmi les plus prometteuses qui se situent, l'une au niveau du fonctionnement des sous-systèmes sociaux, l'autre à celui de la stratégie des acteurs.

Au niveau du fonctionnement des sous-systèmes sociaux :

Le fonctionnement partiellement différentiel du système scolaire en milieu rural pourrait s'analyser en terme de légitimités et de tension entre généricités et spécificités. En effet, on pourrait faire l'hypothèse d'une tension à l'œuvre entre propension à la généricté (tendance à l'harmonisation) et propension à la spécificité (tendance à la différentiation) au sein des deux types de légitimités : une légitimité interne et une légitimité externe aux systèmes éducatifs ruraux.

⁷⁴ Tout en sachant que la comparaison entre des sous-ensembles de "pays" serait sans doute plus heuristique que celle par départements.

⁷⁵ Cette hypothèse resterait à vérifier.

Il resterait alors étudier le fonctionnement complexe et partiellement contradictoire de deux ensembles de processus imbriqués :

- Dans les processus une légitimation sociale, externe au système éducatif, ce qui justifie et valide le fonctionnement des systèmes scolaires ruraux et leurs composantes pourrait s'analyser d'une part en fonction de la demande sociale globale (de reproduction sociale avec mobilité relative, d'intégration sociale et professionnelle...) et d'autre part en prenant en compte des demandes spécifiques de sous-systèmes sociaux territorialisés et sexués.
- Dans les processus de légitimation interne aux systèmes scolaires ruraux, la dominante aux différentes étapes du cursus serait le fruit d'une tension entre une logique principale de conformité avec le système scolaire global (harmonisation avec la norme nationale) et une logique secondaire de spécification au "système scolaire rural" et à ses sous-systèmes territorialisés.

Au niveau des stratégies des acteurs :

Les déficits repérés pourraient s'analyser comme des conséquences partiellement volontaires de stratégies utilitaristes d'acteurs qui privilégieraient l'objectif de "rester au pays". C'est ainsi que la stratégie globale d'autolimitation aboutirait à sélectionner des aspirations scolaires et professionnelles dont la réalisation permettrait de rester au pays. De telles stratégies pourraient s'analyser en terme d'efficacité et de "rationalité limitée" (au sens de H. Simon).

Mais, si cette stratégie semble majoritaire pour des garçons qui privilégieraient l'objectif de rester au pays ; elle serait minoritaire pour des filles dont l'objectif prioritaire serait de quitter la campagne⁷⁶. Il faudrait alors étudier comment les stratégies des autres acteurs (parents, enseignants) facilitent ou font obstacle à l'objectif des acteurs principaux que sont les élèves, et en assurent la rationalité limitée et l'efficacité relative.

Vers la prise en compte d'une "territorialisation" des stratégies des acteurs des systèmes scolaires ruraux

On pourrait travailler à une typologie de stratégies de territorialisation (de "liens aux lieux") qui fonctionnerait de manière différentielle selon les acteurs et les lieux :

Pour les élèves, la stratégie dominante semble favoriser la "réussite scolaire" pour ceux (celles) qui privilégient la dé-territorialisation (essentiellement des filles), mais induire l'"échec scolaire" pour ceux qui privilégient la territorialisation (essentiellement des garçons). Ces stratégies évolueraient au cours du cursus, notamment en fonction du genre et des réseaux d'influences, et particulièrement :

- de contraintes sociales et culturelles : pression des sous cultures locales des "pays" et des groupes sociaux d'appartenance ;
- de l'impact des représentations sociales du futur, du rural et de l'urbain qui sont issues à la fois des contraintes culturelles globales et locales ;
- et de l'action d'acteurs : les parents (essentiellement les mères), les pairs, les décideurs locaux, les enseignants.

Pour les enseignants, les stratégies paraissent plus diversifiées ; elles résulteraient de la tension entre deux processus :

⁷⁶ Ce qui rejoindrait l'analyse de J.J. Arighi, présentée lors d'un séminaire de la recherche (Digne, 2004).

- un processus de "normalisation" par dé-territorialisation qui domineraient souvent chez ceux qui sont isolés : seul enseignant d'une école rurale et/ou enseignant débutant peu "acculturé" à l'un des sous-systèmes des écoles rurales ;
- et un processus de "spécification" par re-territorialisation qui serait plus puissant pour ceux qui sont convaincus qu'un ancrage dans le territoire peut contribuer à la réussite scolaire et au choix d'un avenir au pays et qui, le plus souvent, peuvent s'appuyer sur une équipe d'enseignants (ou d'établissement, ou d'appui ...) et parfois sur une politique locale volontariste du pays, de l'établissement, de réseaux⁷⁷.

Vers une analyse "didactique de la territorialisation" des enseignements dans les systèmes scolaires ruraux

On pourrait faire l'hypothèse que la question de la territorialisation dans les enseignements est une question "vive" pour des enseignants des systèmes scolaires ruraux, à la fois parce qu'elle peut être ressentie comme essentielle pour l'exercice du métier et parce qu'elle interpelle leur pratique de manière latente et parfois apparente. Ces différentes vivacités sont activées (ou non) en fonction de la perception que les acteurs en ont⁷⁸.

Sur ces "vivacités" :

On peut penser que la question de la territorialisation serait perçue comme vive dans la noosphère⁷⁹. Il en serait ainsi pour les débats récurrents concernant des politiques de discrimination positive au bénéfice des écoles rurales dans le cadre de l'Ecole républicaine. Cette question serait également vécue comme vive dans la micro-société englobante, notamment par des parents et des décideurs locaux. Elles influencerait des luttes pour le maintien de l'école, la constitution de réseaux d'écoles, des politiques volontaristes d'intégration dans les "pays" ...

Sur des prolongements de la recherche :

On pourrait envisager un prolongement de notre recherche sur "la réussite scolaire en milieu rural" qui étudierait la "territorialisation dans les pratiques d'enseignement". Il s'agirait, dans une perspective didactique⁸⁰, d'étudier la construction par l'enseignant de la "*territorialisation de sa personnalité professionnelle*", en fonction notamment :

- de ses propres déterminants socioprofessionnels : origine, études, formation ;
- de son environnement scolaire rural : localisation, environnement ;
- de son mode d'insertion dans un territoire rural ;
- de son rapport aux savoirs scolaires institutionnels : programmes, directives, conseils des inspections, incitations des équipes de direction, équipes d'appui ...
- de son rapport aux savoirs sociaux des élèves ...

Cette "territorialisation différentielle" porterait sur les contenus et les méthodes des enseignements aux différents niveaux du cursus scolaire.

⁷⁷ Ces différentes hypothèses seraient à étudier par des enquêtes spécifiques, des séries d'entretiens, des études de cas ...

⁷⁸ On pourra s'appuyer ici sur les travaux menés dans le cadre du "groupe de recherche interdisciplinaire sur les questions socialement vives" (GRID-QSV), (A. Legardez, coord.).

⁷⁹ Selon Y. Chevallard : les acteurs qui participent à la production des savoirs scolaires institutionnels (autorités politiques et idéologiques, corps d'inspection, enseignants de différents niveaux coauteurs des programmes ...).

⁸⁰ Donc d'étudier les systèmes d'interrelations entre enseignant et élèves à propos de savoirs.

En guise de conclusion : quelques pistes pour la suite de la recherche

Dans le cadre de la présente recherche, on pourrait aussi s'intéresser à l'étude des "effets" dans des sous-systèmes scolaires ruraux : effets "établissements", "classes", "maîtres", "maturité" ... en s'appuyant sur les nombreux travaux existants, ainsi qu'à l'analyse sociologique de processus postulés ou repérés dans les premières phases de la recherche ; ainsi sur les "ruralités" et leurs "handicaps", sur les "périphéries" et leurs "marginalités" ...

... Et dans le cadre de prolongements, on pourrait procéder à l'analyse de systèmes de représentations, attitudes et discours ; soit notamment sur les systèmes de représentations comparés : de l'"école", du "rural", du "futur" (entre sous-systèmes ruraux et en comparaison avec des sous-systèmes urbains) ... en s'appuyant sur des méthodes utilisées pour l'étude des représentations sociales.

On pourrait encore s'intéresser à l'étude des spécificités de la construction de savoirs scolaires dans les systèmes ruraux en adaptant des grilles d'analyse sur la production des savoirs scolaires et la gestion des rapports aux savoirs⁸¹.

Enfin, on pourrait procéder à des études de cas, d'une part sur les stratégies didactiques comparées entre enseignants de systèmes scolaires ruraux et en comparaison avec des enseignants de systèmes scolaires urbains et d'autre part, sur les conditions de l'étude dans des sous-systèmes scolaires ruraux.

⁸¹ Ces grilles d'analyses, élaborées à l'occasion d'autres recherches (notamment par Y. Alpe & A. Legardez) seraient adaptées à notre objet spécifique.

De notre impossibilité de mesurer l'effet de particularités culturelles locales sur la réussite scolaire

Thierry May-Carle

Institut universitaire de formation des maîtres de Grenoble

La base de données que nous avons pu constituer, bien que d'une très grande richesse, ne permet pas de déterminer un certain nombre de critères de réussite liés à des particularités culturelles locales. Or, ces dernières peuvent indéniablement avoir une incidence sur les comportements des élèves vis à vis de leur scolarité mais aussi sur ceux de leurs parents, en termes d'ambition scolaire, sans lien direct avec la PCS des familles et que nos questionnaires ne peuvent détecter.

Plusieurs recherches, récentes comme les travaux de Bernard Lahire⁸² ou plus anciennes, comme ceux de Max Weber⁸³ ont mis en évidence l'importance de certaines valeurs qui engendrent des comportements spécifiques favorisant une certaine réussite scolaire et une capacité d'adaptation au système scolaire par le biais de stratégies opportunes durables que l'on ne peut négliger. On peut penser qu'elles mettent à mal le déterminisme social couramment évoqué, sans toutefois le remettre en cause.

S'il s'agit de phénomènes à la marge qui ne modifient pas fondamentalement les résultats statistiquement enregistrés, il nous semble important de ne pas les passer sous silence et l'objet de cet article est d'illustrer cet aspect par quelques exemples, ouvrant diverses pistes dans ce domaine, sans vouloir prétendre aller au-delà.

Ainsi, on sait que du degré de militantisme sous toutes ses formes (associatives, syndicales ou religieuses) naissent des ambitions éducatives fortes à l'égard des enfants dont les parents élaborent très tôt ce que l'on pourrait nommer « un projet de vie », accompagné de stratégies mises en place dès les premières années de vie et sur du long terme, ce qui semble bien être une condition nécessaire d'efficacité.

Au travers de quelques exemples non exhaustifs, nous souhaitons aborder quelques mécanismes communs à des groupes sociaux, issus de diverses catégories sociales, mais qui, au-delà de cette caractéristique, peuvent avoir une incidence favorable sur le devenir scolaire des enfants.

Sans entrer ici dans une étude approfondie de tous les critères secondaires pouvant infléchir certaines de nos conclusions, nous souhaitons cependant ne pas passer sous silence des paramètres que certains sociologues considèrent comme des éléments explicatifs non négligeables .

⁸² Professeur de sociologie à l'Ecole normale supérieure Lettres et sciences humaines et directeur du groupe de recherches sur la socialisation (CNRS/université Lyon II/ENS-LSH)

⁸³ Sociologue (1864-1920) certains le considèrent comme le fondateur de la démarche individualiste dans les sciences humaines.

En premier lieu, il convient d'admettre le risque que l'on court à trop vouloir « catégoriser » les individus à l'intérieur des classes sociales auxquelles ils appartiennent et ce faisant, de simplifier une réalité contemporaine nettement plus complexe. S'il est statistiquement exact que la PCS reste déterminante en terme de réussite scolaire et en particulier le niveau d'étude des parents, on ne doit pas pour autant négliger ce que Bernard Lahire pointe dans son dernier ouvrage⁸⁴ sur les variations intra individuelles des comportements culturels :

« La force d'une croyance culturelle, même la plus locale et limitée qui soit, peut opposer une résistance à l'ensemble des autres croyances culturelles, même les plus larges qui soient, et rendre localement caduques et inopérantes les hiérarchies les plus établies. »

« De même, s'il est établi un effet certain des pratiques culturelles dans l'enfance sur celles pendant la vie d'adulte – on sait que ceux qui ont pratiqué durant leur enfance au moins quatre des cinq activités suivantes : lecture, musée, théâtre concert, pratiques culturelles amateurs et cinéma, ont trois fois plus de chances d'être allés au musée au cours des douze derniers mois que ceux qui n'ont connu aucune de ces activités - il ne faut pas pour autant négliger les taux significatifs du dernier groupe cité qui pratiquent des activités culturelles à l'âge adulte . 30 % des personnes qui étaient enfant, ne pratiquaient aucune des cinq activités culturelles citées, ont lu au moins un livre au cours des douze derniers mois, 32 % sont allées au cinéma, 23 % au musée, 13 % au théâtre ou au concert . Il y a donc réellement des influences socialisatrices qui peuvent prendre le pas de socialisations culturelles familiales manquantes. »⁸⁵

Ce genre de nuance explicative ne peut apparaître dans notre travail qui exploite une base de données ne fournissant pas d'informations sur le vécu culturel global des familles interrogées. Il ne s'agit évidemment pas d'un parti pris de notre part mais de la limite inhérente à toute base de données.

Dans ce même registre, on ne peut manquer de signaler l'influence de l'éducation et en particulier l'incidence d'une certaine culture religieuse, qu'elle soit volontairement transmise ou qu'elle se manifeste au travers de valeurs dominantes mises en pratique . A ce titre, la religion protestante nous semble être un bon exemple d'élément ayant eu indéniablement un rôle de facteur favorable dans le domaine éducatif et scolaire. Les dogmes fondamentaux – exigence de l'accès direct à la Bible impliquant le développement généralisé de la lecture et la confiance dans les effets bénéfiques d'un accès élargi aux connaissances ont très tôt, dès le XVI e siècle, permis à une population localement ciblée, mais qui n'appartenait pas forcément à certaines couches favorisées de la population, d'accéder à des situations auxquelles leur origine sociale ne les « prédestinaient » pas. Certains même avancent l'idée que ce mouvement protestant représenté par des grandes figures de la pédagogie comme le Tchèque Comenius⁸⁶, l'Alsacien Oberlin , et bien sûr Jean-Jacques Rousseau , a été, pour une grande partie au moins , à l'origine d'une démocratisation du savoir au travers de courants rénovateurs de l'école . Ceux-ci ont commencé au XIXe siècle dans les pays protestants que sont l'Allemagne, l'Angleterre et la Hollande et été repris plus tard par des personnalités comme G. Cuvier⁸⁷ ou F.Guizot⁸⁸ qui promulgua la première grande loi sur l'enseignement

⁸⁴ LAHIRE Bernard (2004) : « *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi* » Ed « La Découverte »

⁸⁵ In « *La culture des individus* » p. 63 et p. 471 et 472

⁸⁶ COMENIUS (1592-1670) de son vrai nom Jan Amos Komensky représenta le pansophisme de l'époque baroque et milita toute sa vie pour un ordre universel, spirituel, moral et physique

primaire public (28 juin 1 833) qui débouchera plus tard sur les grandes lois de 1 880 sur un enseignement primaire public gratuit, obligatoire et laïc.

Plus tard, on retrouvera les noms de célèbres Protestants qui accompagneront diverses réformes fondamentales comme Ferdinand Buisson⁸⁹, Félix Pécaut⁹⁰ ou Jules Steeg⁹¹.

Parallèlement, on ne peut pas faire l'impasse sur l'importance de certains grands capitalistes protestants qui, par éthique mais aussi par intérêt, ont constamment eu un souci d'éducation pour les familles de leurs employés et de formation pour ces derniers qui a contribué à favoriser une ascension sociale réelle pour une proportion non négligeable d'entre eux.

Les Dietrich créèrent une remarquable école professionnelle sous le second empire, les Schlumberger, précurseurs dans le domaine social, avec la création d'une assurance mutuelle maladie pour leurs employés dès 1 841 créèrent systématiquement des écoles dans leurs cités ouvrières, les Peugeot qui, avec trente d'ans d'avance, sont à l'origine des journées de dix heures, ont financé une société de secours mutuel dès 1 853 et assuré systématiquement une formation professionnelle de qualité pour les jeunes .

Bien entendu, on pourrait réfuter ces exemples anciens qui permettaient à certains d'échapper au déterminisme social et avancer que ces facteurs exogènes favorables à une promotion sociale ne sont plus d'actualité à une époque où toutes les enquêtes statistiques mettent en évidence une réelle baisse constante des pratiques religieuses (plus de 60 % des Protestants ne se rendent jamais au temple selon une enquête datant de 2 002). Pourtant il ne faut surtout pas commettre un amalgame entre les pratiques institutionnelles et les valeurs admises reconnues et plus ou moins mises en pratique. La tendance actuelle, mise en évidence par les deux dernières enquêtes de l'INSEE, atteste non seulement de la persistance de ces valeurs traditionnellement protestantes, mais de leur adoption massive par d'autres groupes sociaux, à une époque où prédominent les concepts dominants d'individualisme, d'économie de marché, d'éthique professionnelle, de décentralisation et, de façon plus générale, un mouvement fort vers l'autonomie la plus large possible des individus. On voit bien là, le prolongement de valeurs autrefois clairement associées à des groupes sociaux précis, vers d'autres groupes moins facilement « étiquetables».

Au travers de ces quelques exemples, on comprend la difficulté de pouvoir cerner et mesurer l'impact de ces phénomènes marginaux. Nos questionnaires forcément limités en taille ne pouvaient aborder ces points intéressants mais marginaux dans la mesure où, il aurait été techniquement très difficile de trouver des questions pertinentes qui ne nécessitent pas un gros travail analytique de la part des questionnés. Sans doute une étude spécifique de type socio-économique des territoires concernés par notre recherche, aurait pu mettre en évidence quelques caractères spécifiques locaux significatifs. Mais cela aurait demandé un énorme travail que nous n'avions pas les moyens de mettre en œuvre.

A ce titre, le département de la Haute- Loire, partagé entre culture protestante et culture catholique, aurait pu s'y prêter. L'ouvrage de Gilles Charreyron « Politique et

⁸⁷ CUVIER Georges (1769-1832) scientifique, l'un des fondateurs de l'anatomie comparée et de la paléontologie des vertébrés .

⁸⁸ GUIZOT François (1787-1874) professeur à la Sorbonne puis homme politique.

⁸⁹ BUISSON Ferdinand (1841-1932) créateur de la ligue des droits de l'homme en 1898 dont il sera le président de 1913 à 1926, fervent défenseur de la SDN, se consacre au rapprochement franco-allemand, prix Nobel de la paix à 86 ans .

⁹⁰ PECAUT Félix (1828-1898) théologien protestant militant laïc qui travailla avec Ferdinand Buisson à la réforme de l'enseignement primaire et participa à la création de l'Ecole normale supérieure de Fontenay aux Roses .

⁹¹ STEEG Jules (1868-1950) rapporteur du budget de l'Instruction publique en 1907 dont il devint ministre en 1917 .

éducation : Protestants et Catholiques de la Haute Loire », paru en juin 1 990 aux presses de l'institut d'études du Massif Central, illustre bien ce phénomène local au XIXe siècle. L'auteur y aborde notamment le phénomène « d'isolat culturel » propre à la région traditionnellement protestante du Chambon et du Saint-Voy :

« Plusieurs témoignages apportent la preuve d'un plus grand développement des connaissances chez le Protestant par rapport à son voisin catholique.(...)

En 1 860, lors de sa tournée dans les communes du canton de Tence, le commissaire de police relève, à propos du Saint-Voy, une « instruction élémentaire remarquable chez presque tous les habitants de cette commune » et « plus avancée que dans les autres localités »⁹².

Or il est intéressant de noter que cette communauté vivait repliée sur elle-même depuis l'époque des guerres de religion, formant ce que l'auteur qualifie de véritable « ghetto culturel » et limitant au maximum les échanges avec les autres communautés catholiques des cités environnantes. Cette anecdote illustre bien ces phénomènes locaux marginaux mais non négligeables qui ne peuvent apparaître dans notre étude.

Malheureusement nos données ne permettent pas de quantifier leur impact sur les réponses obtenues car l'échantillon local retenu ne reflète pas la coexistence de ces deux communautés encore très vivaces dans cette région.

Conclusion

Il est légitime de penser que ces phénomènes locaux influent partiellement sur les résultats scolaires des élèves interrogés. En revanche, aucune donnée objective ne permet de distinguer l'incidence qu'ils peuvent avoir entre milieu rural et milieu urbain. La majorité des ruraux interrogés ne sont pas originaires de la commune qu'ils habitent et l'on peut donc penser qu'ils ne subissent pas l'influence de ces critères. Toutefois, rien ne permet de conclure non plus que la culture historique dominante ne persiste pas localement de manière plus prégnante dans les petites communes rurales qu'en ville où il est de plus en plus difficile de déterminer une identité culturelle commune et, que les habitants des communes concernés ne bénéficient pas d'une sorte « d'influence secondaire » par immersion dans les us et coutumes locaux, ayant une incidence sur les résultats scolaires des élèves. Reste à déterminer si au stade de la troisième, ces phénomènes marginaux s'atténuent voire disparaissent progressivement, dans la mesure où les élèves sont scolarisés pour la plupart dans des communes urbaines ou semi urbaines de plus grande taille.

Si comme cela a déjà été dit avant, ces facteurs ne remettent pas en cause massivement les critères socio-économiques déterminants, il reste cependant une marge d'interprétation que l'on ne saurait sous-estimer au regard des derniers travaux sociologiques qui mettent en avant une individualisation plus marquée du devenir des individus.

⁹² P169

Parents des villes, parents des champs

Jean-Luc Fauguet

IUFM d'Aix Marseille

Une histoire d'espaces ?

On a parlé d'école périphérique pour signifier la dimension spatiale des familles populaires et des difficultés scolaires de leurs enfants. L'école de ZEP, de banlieue, périphérique, s'oppose donc à l'école du centre ville. On suppose par là que le territoire joue un rôle, soit par son caractère premier : il façonne les consciences ; soit par son caractère second : il regroupe des catégories sociales qui ont leur conscience de classe propre.

Cet espace urbain a fait l'objet de nombreuses analyses ; pour Foucault et les auteurs se réclamant du marxisme dans les années 70, l'environnement urbain est vu comme facteur externe influençant de manière extérieure les agents, il préexiste aux agents sociaux et s'impose à eux. Avec Bourdieu l'espace urbain n'a plus été perçu comme un pur « contexte » historiquement situé (du type « le cadre urbain ») mais construit par les agents qui y vivent et agissent, comme « champ » dans lequel les agents intérieurisent des expériences qui génèrent des schèmes comportementaux durables et transformables : la ville au crible de l'histoire et de la sociologie. On pourrait pour clore convoquer le Marx de *Contribution à la critique de l'économie politique* : « Les circonstances font tout autant les hommes que les hommes font les circonstances ».

Il nous faut également faire œuvre de pragmatisme car l'homologie entre configurations scolaires et sociales est loin d'être parfaite. Ainsi Marseille présente un centre populaire, voire paupérisé, où se concentrent écoles primaires et établissements secondaires stigmatisés, et le Marseille périphérique est encore peuplé de bastides qui témoigne d'une diversité marquant encore le territoire. Marcel Roncayolo parle d'un « Marseille mosaïque » quand d'autres parlent de « mille feuilles ».

Incontestablement, la banlieue actuelle est peuplée de couches populaires, immigrées surtout ; les établissements « sensibles » qui la peuplent regroupent 63.1 % de populations défavorisées et 27.5 % d'élèves étrangers, les ZEP respectivement 60 % et 17.2 %. Cette spatialisation des PCS s'est accentuée depuis les années 1980. De même, le recul inéluctable de la classe ouvrière⁹³ entraîne une polarisation croissante d'étrangers, je veux dire par là que l'on va prendre doucement l'habitude de parler de banlieues composées d'étrangers et d'immigrés là où on aurait évoqué jusqu'au début des années 1980 des ouvriers.

⁹³ Michel Verret nous rappelle que les ouvriers sont certes majoritaires en France, mais ils sont absents de la scène publique, « planète oubliée » dit Verret, in *Ouvriers, ouvrières. Un continent oublié*, Autrement, N° 126, janvier 1992, pp. 21-33, et *Statistiques de classes*, Politis, N° 4, 1993, pp. 39-42.

Nous entendons dans cet article, à travers la présentation de quelques aspects d'une enquête menée dans les quartiers Nord de Marseille auprès d'enseignants et de parents d'écoliens⁹⁴, dresser un premier inventaire des pratiques des acteurs, afin de questionner en retour les manières de faire dans le rural.

Espaces urbains populaires.

L'esprit des lieux

Marcel Roncayolo invite à considérer la ville comme sans cesse fabriquée, détruite et recomposée ; pour Maurice Halbwachs « le lieu reçoit l'empreinte du groupe autant que l'inverse⁹⁵ », l'espace est donc un construct, un « social incorporé⁹⁶ ». La stigmatisation du territoire Nord marseillais place nombre de nos interlocuteurs sur la défensive, et les oblige à se justifier. La position très largement dominante consiste à poser en premier lieu le caractère privilégié de leur environnement immédiat, pour dénoncer ensuite l'insécurité et la dégradation du bâti dans l'arrondissement. Le lieu d'habitation est donc épargné par les critiques portées sur l'arrondissement, aussi relève-t-on des jugements positifs sur les voisins, mais la règle est plutôt de ne pas les fréquenter. Nous affrontons une apparente rupture vis-à-vis des modes traditionnels de socialisation de la classe ouvrière, qui fait dire à Michel Verret que le ménage ouvrier «ne s'immerge plus dans la communauté de voisinage comme autrefois⁹⁷». Nous rejoignons les analyses de Schwartz⁹⁸, qui observait un processus de privatisation d'un univers autrefois tourné vers le collectif. Il ne s'agit pas d'un "embourgeoisement", mais « d'un effritement de la classe par transformation du rapport entre "nous" et "je"⁹⁹ ». En effet les discours reprennent à leur compte un partage de Marseille entre le Sud et le Nord, entre les "patrons" et les "ouvriers", qui n'annoncent aucune rupture avec l'appartenance sociale. Nous serions ainsi dans un processus d'individuation¹⁰⁰ qui ferait jouer un rôle majeur au foyer familial, ce que nous avons constaté tout au long de l'enquête.

Plus inquiétant que le thème du confort locatif, la question "ethnique" établit une véritable découpe de l'espace, entre "Français" et "immigrés". Le thème de l'immigration, les discours à connotation raciste et la montée dans ces quartiers du vote Front National, ne doivent pas être ignorés, mais sont à lire à travers les changements structuraux qui affectent le monde salarié. La vulnérabilité de masse¹⁰¹ laisse à penser que le "problème de l'immigration" et le "racisme ouvrier" sont surdéterminés par «la question de la fermeture de l'avenir du groupe ouvrier, la fin des espoirs de promotion professionnelle ou sociale de la plupart des ouvriers "français" et l'obscurcissement de l'avenir de leurs enfants¹⁰²». La dévalorisation, matérielle et symbolique du monde ouvrier, laisse en effet ses membres sans repères et les

⁹⁴ Fauguet, J-L., 2001. Tout au long de l'article nous utiliserons les initiales « P.R.S. » pour « parents d'élèves en réussite scolaire » et « P.E.S. » pour « parents d'élèves en échec scolaire ».

⁹⁵ Halbwachs, M., 1950

⁹⁶ Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M., 2000, p. 56.

⁹⁷ Verret, M., 1995, p. 195.

⁹⁸ Schwartz, O., 1990.

⁹⁹ Weber, F., 1991, pp. 179-189.

¹⁰⁰ Terrail., J-P., 1990.

¹⁰¹ Castel, R., 1995..

¹⁰² Beaud, S., Pialoux, M., 1998, pp. 101-121.

familles dans l'incapacité de transmettre un sens du travail qui leur échappe : «*si les Français ont si peu à dire à leurs enfants sur le futur du travail, c'est parce que cette question n'est jamais abordée autrement que selon la logique de la rationalité économique*¹⁰³». Les quartiers Nord de Marseille souffriraient d'une "désocialisation" que le chômage de masse produit, et à l'angoisse sécrétée par des discours économiques où la place de l'homme s'estompe : «*ce qui fait, au fond, l'intérêt d'un travail pour les Français, c'est sa capacité d'intégration des individus dans un réseau social, celui des collègues et des relations professionnelles*¹⁰⁴». La rareté du travail et les tendances au repli familial, font de l'école, localement, un des seuls lieux, et la seule institution, où des liens sociaux se tissent, où les populations se brassent. Loin d'être en crise, elle est au centre des préoccupations des familles.

Les parents d'élèves rencontrés se situent dans l'histoire ouvrière ; quand on leur demande des renseignements sur les gens qui vivent autour d'eux, la réponse est d'évidence : «*Des ouvriers. Des ouvriers ; les trois quarts c'est, c'est des ouvriers. Y'en a qui travaillent à la S.P.A.T., qui travaillent bon, chaudronniers à la C.M.R., y'en a des dockers comme moi, ou y'en a qui travaillent dans le quartier* » (Mr Rl.). Pour nombre d'entre eux habiter les quartiers Nord sous-entend que l'on appartient à cette classe ouvrière : «*On est pas, le quartier Nord on n'est pas... spécialement euh... enfin c'est pas riche hein ! On est toujours des ouvriers hein ! Alors le centre social il taxe là-dessus aussi hein* » (M^{me} Eg.). Certains disent la fragilité des positions ouvrières aujourd'hui, et la peur de sombrer, de descendre l'échelle sociale, expliquent le rejet des immigrés, dont la venue dans le quartier, en nouveaux voisins, symbolise pour eux la dégradation de leur environnement, donc de leur position sociale propre: «*Pour en revenir aux quartiers Nord c'est pareil, c'est que les quartiers Nord c'est quoi ? C'est que des ouvriers, alors... on envoie tout là dedans, on envoie pas dans les quartiers Sud hein. Parce que là-bas y'a tous les directeurs... les ingénieurs les cadres... on envoie pas là-bas hein* » (M^r Rg.).

Madame Rk. fait preuve d'exagération sans nul doute quand elle relate à sa manière une altercation entre la femme de son cousin germain et elle, mais cela témoigne d'une vision du monde où les ouvriers, méprisés, doivent se défendre face aux autres catégories sociales plus favorisées : «*Ils m'ont regardé dans les yeux ! Elle m'a dit : "mais d'toute façon t'es rien !" Elle m'a dit : "t'es moins que rien !" Elle dit : "c'est pas parce que t'as un C.A.P. d'aide comptable que t'es quelque chose", elle dit : "t'es même pas comptable". J'dis : "non non comptable je, je, je pense pas l'être mais aide comptable sûrement". Elle m'dit : "non. T'es rien !" Elle dit : "d'façon ici, y'a que les fonctionnaires qui sont bien, les ouvriers c'est des pauvres cons", elle m'a répondu . [...] Et elle a jamais pu accepter mon père parce que mon père il se levait tous les matins, et c'était un ouvrier. Il allait travailler il ramenait sa paye il nous a nourri ma mère et moi hein* ».

Assurément c'est l'image du quartier qui provoque ces souffrances chez les habitants. Marcel Roncayolo, lors d'un séminaire à la Vieille Charité¹⁰⁵, fixait l'origine de ces cicatrices sociales non dans la première moitié du XIX^e comme on le croit communément, mais au cours du XVIII^e, conséquence d'une forte concentration d'édifices religieux au nord de la ville. Ceux-ci, "abandonnés et terribles", où, selon le mot de Stendhal «*On n'y entre que pour faire l'amour* », terrorisent les honnêtes gens. Ces couvents et autres chapelles désaffectées deviennent biens nationaux à la révolution ; leur achat par les premiers industriels et l'implantation d'usines dépréciées accentuera l'effet repoussoir : «*[...] fabriques de chandelles, tanneries, équarrissages, fabriques de noir animal sont, physiquement et*

¹⁰³ Ayache, G, 1997, p. 50.

¹⁰⁴ *Idem*, p. 45.

¹⁰⁵ Séminaire de Jean-Claude Chamboredon, séance du 17 février 1993, E.H.E.S.S., Marseille.

*socialement, répulsifs. Comme toutes les activités qui travaillent la matière animale, comme l'équarrissage, elles reçoivent une image très négative, partiellement celle qui s'attache à la mort*¹⁰⁶».

Un quartier différemment vécu par les Parents d'élèves en réussite scolaire et les parents d'élèves en échec scolaire.

Sept adultes sur dix pensent qu'il est aisé d'établir des relations dans leur quartier et quatre sur dix resteraient dans le quartier si on leur offrait la possibilité de déménager, l'adhésion au quartier ne fait aucun doute¹⁰⁷. Les propos recueillis sont souvent définitifs, mais pas toujours ; certains restent mesurés dans leur analyse, établissent une balance. De manière générale les habitants sont satisfaits de leur lieu d'habitation, et ce n'est pas un mince paradoxe lorsque l'on sait à quel point ces territoires ont une réputation exécable. Curiosité d'apparence pourtant, car les quartiers Nord ne constituent ni un seul bloc homogène, ni un pur espace de désolation.

Mais qu'est-ce qu'un quartier ? Pour Michel de Certeau¹⁰⁸ le quartier «se résume à la somme des trajectoires inaugurées à partir [du] lieu d'habitat. Il est moins une surface urbaine transparente pour tous ou statistiquement mesurable que la possibilité offerte à chacun d'inscrire dans la ville une multitude de trajectoires dont le noyau reste en permanence la sphère du privé¹⁰⁹». On ne s'étonnera donc pas de découvrir des espaces foncièrement différents chez deux individus habitant pourtant le même immeuble. Les habitants de la cité Campagne Lévêque par exemple, ne parlent pas tous du même quartier quand on leur demande de l'évoquer. Pour les uns, il s'agit du périmètre circonscrit par les tours de la cité, pour d'autres il englobe le noyau villageois de Saint-Louis. La cité elle-même peut se trouver exclue du quartier "pour soi" ; en tout état de cause deux cercles — si cercles il y a — peuvent circonscrire deux ensembles disjoints.

Manières de dire leur quartier - Discours des parents d'élèves du Nord de Marseille.	
« Un quartier antipathique »	« Un quartier sympathique »
« C'est nul »	« Ça serait tranquille sans les jeunes »
« C'est un quartier de drogués »	« Ça serait très bien sans les "Arabes" »
« Le quartier est infréquentable »	« On est pas mal, mais ça se dégrade »
« C'est un quartier dortoir, un quartier mort »	« On est très bien mais ça se dégrade »
« C'est un quartier délaissé »	« Non loin d'ici c'est un quartier de drogués, mais ici c'est bien »
« C'est un quartier trop pauvre pour s'en sortir »	« Le quartier est calme, enfin... j'ai pas eu de « problèmes, ...et puis on se regroupe »
« Ça se dégrade, j'aimerais quitter le quartier mais je ne peux pas »	« On est bien ici, mais Cours Pierre Puget c'était autre chose ! »
« On va peut-être quitter le quartier »	« On est bien ici, mais on manque de tout »
	« Je suis très bien »
	« Ce que j'aime c'est le calme d'ici »

¹⁰⁶ Roncayolo, 1985, p. 47.

¹⁰⁷ *Les habitants des quartiers Nord de Marseille : un attachement prononcé à leur quartier*, Sud Information Économique, n° 109, 1^{er} trimestre 1997, pp. 12-18.

¹⁰⁸ De Certeau, 1994, p. 20.

¹⁰⁹ *Idem*, p. 21.

Pour être tout à fait complet on doit mentionner trois discours, très minoritaires mais qui nous ont été tenus : « un quartier aisés », « un quartier bien fourni en services publics », « un quartier sécuritaire ».

Parents d'élèves, selon leur vision du quartier et selon la scolarité de leur enfant.		
	Parents d'élèves en réussite scolaire	Parents d'élèves en échec scolaire
Vision positive du quartier	13	5
Vision négative du quartier	3	5

Les quartiers Nord: une zone d'incertitude.

Les capacités pratiques, au sens wittgensteinien, c'est-à-dire l'exercice de la règle, ne peuvent se déployer que dans une familiarité implicite avec un certain environnement. Obéir à la règle «aveuglément» comme l'écrit Wittgenstein¹¹⁰, signifie sans doute la même chose que l'“incorporation” de la règle chez Pierre Bourdieu, autrement dit l’“habitus”, et que la théorie de l'engagement dans le monde chez Merleau-Ponty. Des valeurs, socialement différencierées, s'intègrent totalement aux individus et modèlent leurs comportements : «*L'habitus n'est autre chose que cette loi immanente, lex insita inscrite dans les corps par des histoires identiques*¹¹¹». Les agents sociaux ont un sens pratique — ou un sens du jeu — qui s'acquiert par la pratique du jeu social. «*Dans le jeu social, un certain nombre de comportements réguliers sont le résultat direct de la volonté de se conformer à des règles codifiées et reconnues*¹¹²», écrit Jacques Bouveresse. C'est ce type de règles, ou leur absence, que nous voudrions évoquer ici pour le quinzième arrondissement de Marseille. Pour Marcel Roncayolo, au-delà de la coupure historique Nord — Sud, Marseille est morceaux, fragments, mosaïque, avec, entre ces morceaux des zones d'incertitudes¹¹³. Il nous a semblé que le pouvoir politique et les instances administratives avaient fait du territoire qui nous préoccupe un espace de jeu sans règles du jeu, et que les stratégies des parents d'élèves s'inscrivaient dans des zones d'incertitudes sans doute trop grandes pour qu'une familiarité avec l'espace puisse s'installer.

Le quinzième arrondissement n'est cependant pas hors-la-loi, mais les règles administratives sont à ce point illisibles, tellement étrangères aux habitants, que les choix deviennent malaisés. Si «*le pouvoir d'un individu ou d'un groupe, bref, d'un acteur social, est bien fonction de l'ampleur de la zone d'incertitude que l'imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires*¹¹⁴», alors on peut penser que les habitants des XV^e-XVI^e arrondissements disposent de potentialités inouïes. Nous pensons avec Giovanni Lévi que les agents développent leur propre stratégie dans les interstices des systèmes normatifs établis ou en formation, que les relations des individus avec les normes sont complexes et mouvantes, et doivent s'interpréter par «*l'ambiguïté des règles, la nécessité de prendre conscience des décisions dans des conditions d'incertitude, la quantité limitée d'informations qui permet toutefois d'agir, la tendance psychologique à simplifier les mécanismes de causalité que l'on juge importants pour la détermination des comportements et, enfin, l'utilisation consciente des incohérences entre systèmes de règles et de sanctions*¹¹⁵».

Néanmoins quand l'*incertitude* devient manifestement excessive, quand cette “familiarité

¹¹⁰ Wittgenstein, 1945, p. 207.

¹¹¹ Bourdieu, 1980, p. 99.

¹¹² Bouveresse, 1995, p. 578.

¹¹³ Marcel Roncayolo, séminaire E.H.E.S.S. Marseille, février 1993.

¹¹⁴ Crozier, 1977, p. 72.

¹¹⁵ Levi, 1989, p. 13.

implicite” avec l’environnement ne règne pas, les décisions peuvent-elles développer des régularités, voire des routines ? Les parents d’élèves profitent-ils de ces zones d’incertitudes ou en pâtissent-ils ? Les contraintes structurelles dont parle Crozier ne paralySENT-ELLES pas l’action ?

Discours et pratiques

Le couple en crise chez les parents d’élèves en échec scolaire.

Les familles recomposées mettent en lumière des aspects restés dans l’ombre avant : les relations entre l’enfant et le parent non gardien ; les relations entre le premier et le second conjoint ; les relations entre les ex-époux ; les relations entre l’enfant et le second époux du parent non gardien ; les relations entre les grands-parents et les beaux-grands-parents, etc. Dans notre population nous n’avons que trois familles recomposées, toutes trois avec leur enfant en échec scolaire (M^{rs} et M^{mes} Ep., Eo. et Et.), mais les familles monoparentales atteignent le taux très important de 25 %¹¹⁶. Plus aigu encore, la part des parents d’élèves en échec scolaire est de 81,8 % dans les familles monoparentales ($p = .009$ au test de Fischer).

Un univers familial centré sur le “chez-soi”.

La famille, dans les quartiers Nord, c’est avant tout, et cela ne surprendra personne, les parents et les enfants. “Femme” est employé en majorité par les hommes, pour désigner leur épouse. Leur alter ego, “les hommes”, n’est mentionné, au singulier ou au pluriel, que 19 fois, pour 95 occurrences des formes “femme” ou “femmes”. Or les interviewés étaient des interviewées pour la plupart. On pourrait en déduire aussitôt que les hommes occupent une place inférieure à celle des femmes dans l’univers familial. Cependant remarquons que l’on dit “ma femme”, mais non “mon homme” (connotation autre) ; et surtout nous enquêtons sur l’école, l’éducation des enfants, et il ne fait aucun doute que sur ce chapitre, les femmes sont beaucoup plus présentes que les hommes. Ceux-là reviennent en force lorsqu’on évoque le monde du travail ou la sphère publique : madame Ef. explique que «*pour les Arabes* » il est naturel que la femme reste dans la maison et que l’homme puisse sortir, ce que son mari, monsieur Ef., explique par la quantité de travail à accomplir. Madame Rh. représente un autre cas de figure. Comme beaucoup d’autres femmes rencontrées, elle se sent parfaitement bien dans son rôle de ménagère, et n’a travaillé (en dehors de la maison) que durant six mois à dix-sept ans¹¹⁷. Très souvent ces femmes ont suivi une scolarité subie plus que voulue, dans des filières professionnalisaNTes non désirées, le mariage représentait la possibilité d’effacer la vie morose qui s’annonçait, tout comme il redonnait du sens à leur existence. Le danger pour ces femmes serait qu’on les force à changer de rôle, alors, contre la menace diffuse d’un emploi à l’extérieur — leur maigre qualification ne pourrait de plus leur faire prétendre qu’à un travail peu gratifiant — et les pressions des “autres” («*quand j’entends les hommes[...]* ») qu’elles perçoivent, elles défendent leur place sociale de “femme à la maison”.

En fait, au terme “femme” fait écho “mari”, et là nous nous apercevons que sa fréquence est incomparable, à la troisième place dans l’ordre des fréquences. Les femmes ont donc bien parlé de leur mari. Mais en quels termes les ont-elles évoqués ? Remarquons d’abord que le mot ”mari” fait partie du vocabulaire spécifique des parents d’élèves en réussite scolaire (écart réduit de 3), tout comme “parents” et “gamins”. Le vocabulaire spécifique des P.E.S. quant à lui ne contient aucun des mots relatifs à la famille. Le mari

¹¹⁶ Dans un précédent échantillon de 49 familles, nous avions un pourcentage analogue (20, 8 %).

¹¹⁷ Il y a un traditionnel sous-emploi féminin régional. Cf. INSEE-AGAM-AUPA-DDE-EPAREB, *L’agglomération de Marseille-Aix en Provence*, Marseille, 1991, p. 25 ; Vichery, G., *Provence Alpes Côte d’Azur une région toujours attractive*, Sud Information Économique, n° 87, 1991, pp. 16-19

décide, voilà ce que l'on peut noter en première analyse. Sa parole est respectée, et est rapportée par les femmes que nous avons vues : «acheter comme il dit mon mari », «mon mari non plus, il me dit : “c'est que des hypocrites !” il me dit : [...] » «Mon mari m'a dit » «mon mari il est pas pour hein » «Moi j'aimerais [travailler], mais mon mari veut pas », «et puis sur ça mon mari il est très dur hein », « comme il dit mon mari ». Seule madame Rj. inverse l'émetteur : « j'ai dit à mon mari », «j'avais dit à mon mari », «je l'ai dit à mon mari ». Peut-être le récent infarctus de son mari explique-t-il cette “prise de pouvoir” par la parole de sa femme ? Si “mari” est bien strictement du domaine des P.R.S., ce qu'il faut sans doute rattacher au fait que ces derniers ont un travail et sont en ascension sociale, qu'ils sont donc plus “légitimes” aux yeux de leurs femmes, en ce qu'ils perpétuent l'image habituelle de l'homme, il n'en va pas de même pour le reste du lexique, souvent partagé dans son utilisation entre des familles des deux statuts

La belle famille a une présence équivalente en ce qui concerne la belle-mère, alors que la figure du beau-père semble être plus prégnante chez les P.R.S. Le beau-père vient donc marquer un peu plus encore la présence de l'homme dans les familles d'enfants qui réussissent à l'école. La forme “père”, si elle n'est pas statistiquement significative de la population des P.R.S. pris dans son ensemble, est tout de même spécifique à quatre familles de P.R.S. contre une seule pour les P.E.S.. Ce qui prime n'est pas toujours la fréquence des formes, mais leurs significations. La “maison” est le *home* anglais. Les parents — quels que soient le statut scolaire de l'enfant — utilisent de manière indistincte “maison”, qu'il s'agisse d'une villa ou d'un appartement dans un H.L.M.

Nous savons que les parents de bons élèves sont plus souvent propriétaires, et qu'aucun élève en difficulté scolaire n'habite une maison individuelle, mais le sentiment de sécurité donné par le “chez-soi” est unanime. Le *home* n'est pas le seul lieu de sociabilité, le travail, les proches et les loisirs peuvent permettre aussi l'insertion sociale, mais à la lecture et à l'écoute de la population, le rôle de l'intérieur, du “chez-soi”, est manifeste. Lieu pérenne, quand l'extérieur fuit entre les doigts, refuge contre la violence — supposée ou véritable — de l'environnement, il est le lieu clé des manières de vivre.

Les proches de la famille.

Dans le corpus général les amis tiennent une place influente, derrière il est vrai les “voisins” mais ces derniers par définition entretiennent des liens plus distants que les “amis”.

Il n'y a, pour cette catégorie, aucune forme spécifique des P.R.S. ou des P.E.S. pris dans leur ensemble, ce que nous retrouvons dans le corpus spécifique de chaque famille, où les mots se partagent entre des familles des deux types. Nous ne pouvons pas non plus exclure les soucis matériels qui rendent difficiles les réciprocités de dons / contre-dons habituels aux amitiés (invitations alternées, cadeaux...). Les ouvriers turcs étudiés par Roger Establet, expliquaient une partie de leurs réticences à nouer des amitiés par la «*vie garantie*» des Français, qui les prémunissent contre l'épargne forcée : «[...] eux, par exemple, ils dépensent en un jour ce qu'ils gagnent en un jour. Ils ne pensent pas à demain [...]»¹¹⁸. Les salaires de misère des parents des quartiers Nord — ou le chômage —, gênent la réciprocité des dépenses amicales, les enfants déjà représentent le premier poste des dépenses et interdisent le “luxe” des invitations ou sorties. La mère de Hoggart enfant ne laisse pas non plus des camaraderies d'école de son fils se construire, car elle sait que leurs conditions de vie ne leur permettent pas de telles sociabilités : « *Les camaraderies d'école s'arrêtaient à la sortie de la cour de récréation, car il ne pouvait pas y avoir d'échanges de visites [...]*¹¹⁹».

¹¹⁸ Establet, 1997.

¹¹⁹ Hoggart, 1991, p. 73.

La naissance de l'amitié, pour les familles rencontrées, est très diverse : les P.R.S. ont plutôt des amitiés anciennes, constituées dès l'enfance ou la période de scolarisation, et des amis du travail ; les P.E.S. ont tendance à nouer des relations amicales dans le quartier.

Travailler.

Nous savons à quel point l'absence de travail du père peut déstabiliser les couples, et le quartier de Saint-Louis est dramatiquement touché par le chômage. La perturbation due à l'absence de travail aboutit toujours à des transformations difficiles à vivre dans les milieux populaires, dans la mesure où les changements de comportements que cela implique (rester à la maison, participer un peu aux soucis ménagers, s'occuper de l'école...) imposent des remises en cause brutales des identités sexuelles souvent figées.

Nous avons constaté une relation indubitable entre emploi des parents et réussite scolaire de l'enfant.

Les loisirs.

Loisirs des parents.

Une bonne partie du lexique concerne les loisirs des enfants (activités, dessins, dessins animés, anniversaire, ballon, bibliothèque, centre aéré, club, collection, danse). Les parents pour leur part aiment bien jouer aux boules, pêcher, aller à la plage en été ou se promener dans les parcs et jardins. Très souvent, ils nous disent apprécier les promenades, sans que l'on sache très précisément s'il s'agit de marcher dans la campagne ou de sortir le chien aux alentours du logement. La lecture apparaît régulièrement comme un loisir des femmes. Les affiliations dans des clubs sportifs ou culturels de la part des parents eux-mêmes concernent quinze P.R.S. et cinq P.E.S., ce qui, avec une valeur de p égale à .006 au test de Fischer. Si nous enlevons les clubs de vente par correspondance, qui ne permettent pas de véritable investissement de la part de leurs membres, un seul adulte pratique réellement un sport, car il en a fait son métier (culturiste). Les loisirs organisés pour les adultes remportent donc très peu de succès

Loisirs des enfants.

Michel Bozon recense les usages sociaux du temps libre, et attribue aux enfants des classes supérieures des pratiques distinctives. Quant aux classes inférieures, il en dresse un portrait assez homogène. Non pas que notre population échappe vraiment à la description de Michel Bozon, et des pratiques telles que le ski, le ping pong, les collections, les musées, qu'il identifie aux «jeunes de bonne famille», sont en effet quasi absentes de notre échantillon, néanmoins des différences à l'intérieur même des milieux populaires peuvent se lire, et scindent les enfants en deux groupes.

Première constatation : les élèves en réussite scolaire ont beaucoup plus de loisirs. Deuxièmement ces derniers sont plus diversifiés. Enfin, des pratiques "distinctives" des classes moyennes ou bourgeoises, comme le cinéma, le théâtre, le restaurant, le tennis, l'escalade, la musique, la natation, les expositions, sont déclarées, et concernent exclusivement les enfants en réussite scolaire. Un seul enfant en échec collectionne des pierres. Parmi les pratiques des classes supérieures énumérées par Michel Bozon, les plus régulières sont la natation et le cinéma (sept occurrences), et les promenades en compagnie des parents, citées à dix reprises. Ces activités ne sont pas sexuées, seule la lecture est de manière majoritaire le fait des filles.

Autre remarque : les clubs de football ne recueillent que deux bons élèves. Ainsi les parents d'élèves en réussite scolaire semblent délaisser les loisirs spécifiquement attachés aux classes

populaires, et paraissent se comporter comme les classes supérieures, dans leur recherche de la distinction.

Ce que nous avons relevé sous la rubrique “parc” ou “jardin public” ne correspond pas toujours à ce que nous entendons par “loisirs”. Certaines fois cela s’apparente à ce que nous avons recensé sous les rubriques “en bas”, “autour”, “jeux vidéos” ou “maison”, c’est-à-dire des occupations libres des enfants, sans que les parents organisent quoi que ce soit. De la même manière, nous écarterons les gardes des grands-parents. Nous délaisserons provisoirement les pratiques religieuses (catholique, juive ou protestante¹²⁰) et les lectures, qui feront l’objet d’analyses ultérieures.

Ainsi, en ne retenant que les loisirs “organisés”, nous obtenons quarante recensions pour les “bons élèves” et seulement six pour les “mauvais élèves”, ce qui est statistiquement très significatif. *A contrario* les enfants qui passent leur mercredi en bas de l’immeuble, face à la télévision ou devant leur “Nintendo” sont six chez les “bons élèves” et quatorze chez les “mauvais élèves”.

Ces deux exemples, et ce que nous savons de la situation socio-économique de notre population (fragilité économique forte des P.E.S.), peuvent illustrer sans doute une autre remarque faite par Michel Bozon : «*un “style de loisir populaire” ne s’épanouit pas sans une certaine stabilité matérielle, dont disposent seulement les fractions supérieures des classes populaires*¹²¹».

L’écrit.

La lecture, élevée au rang de discipline à l’école élémentaire, prioritaire sur tous les autres apprentissages et à l’aune de laquelle les enseignants se réfèrent pour évaluer les statuts scolaires, est une pratique des bons élèves. Quel commerce leurs parents font-ils de l’écrit sous toutes ses formes ?

L’étendue des rencontres avec l’imprimé est manifeste et témoigne de la diffusion de l’écrit dans les couches populaires. L’importance des romans ne doit pas surprendre, dans la mesure où les femmes sont majoritaires dans notre échantillon, et que celles-ci lisent surtout ce genre littéraire, ainsi que le notaient Establet et Felouzis¹²². De fait, dans notre enquête le “roman” rencontre un public quasi exclusif de femmes. Nous ne pouvons pas vraiment affirmer qu’il s’agit bien de romans, les titres ne nous ayant pas toujours été donnés. Par ailleurs l’observation *in situ* nous donne à penser que derrière le *roman* se cache en partie l’*autobiographie* au sens que lui donne Philippe Lejeune¹²³. En effet, les livres que nous avons le plus *visuellement* rencontrés dans notre enquête appartiennent en fait à la catégorie du récit autobiographique, ou du témoignage. Pour autant il serait faux de penser que les milieux populaires ne distinguent pas les différents genres littéraires, les catégories peuvent être fines. Cette connaissance des genres littéraires, et la lecture de romans plus particulièrement (quatorze occurrences contre une seule pour les P.E.S.), sont néanmoins des caractéristiques absolues des parents d’élèves en réussite scolaire. Le “livre”, en règle générale, demeure attaché à l’école et est évoqué pour parler des manuels scolaires ou des achats demandés par le maître. Il sera fait aussi mention de “bouquins” — en englobant sous cette appellation les journaux et les magazines — mais les parents qui parlent de *bouquins* et

¹²⁰ De nombreux parents nous ont parlé de l’école coranique, mais les enfants de l’échantillon n’y allaient pas.

¹²¹ Bozon, M., 1989, p. 222.

¹²² Establet, R., Felouzis, G., 1992, « *Les enquêtes statistiques sur les pratiques culturelles montrent des constantes dans les différences hommes-femmes, et notamment dans celui des goûts : les femmes, plus portées sur les ouvrages de fiction et les récits, s’opposent aux hommes, qui lisent plus souvent des journaux d’informations politiques, des essais et des ouvrages techniques* », p. 120.

¹²³ Lejeune, P., Le pacte autobiographique, Paris, Le Seuil, 1975, introduction :: « *Récit rétrospectif en prose qu’une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu’elle met l’accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l’histoire de sa personnalité* ».

ceux qui ont utilisé le mot “roman” ne se recoupent pas. Lahire se réfère à Roger Establet pour décrire un phénomène comparable et attribue le fait de parler de “bouquins” aux faibles lecteurs¹²⁴. Si cela s’avère vrai, forts lecteurs (ceux qui citent les “romans”) et faibles lecteurs se retrouvent tous deux chez les parents d’élèves en réussite scolaire. Nous serions en fait devant deux types de populations : une — les P.R.S.—, établissant une relation (étroite ou lâche) avec le livre ; l’autre — les P.E.S. —, ne fréquentant quasiment pas l’imprimé. Pour les forts lecteurs cela ne fait pas de doute qu’il s’agit dans notre population des familles d’élèves en réussite scolaire. Ainsi, si nous prenons deux autres indices de familiarité avec l’univers du livre : “auteur” et “éditeur”, nous observons une utilisation exclusive de ces mots par les P.R.S. Nous pourrions ajouter que les trois auteurs cités dans les entretiens (Charles Perrault, Marcel Pagnol et Françoise Sagan) l’ont été par trois parents de bons élèves, tout comme l’expression : «c’était *Germinal*», utilisée par monsieur et madame Rb. pour qualifier la première école maternelle fréquentée par leur fille. Le mot “bibliothèque” est également l’apanage des parents de bons élèves (p de Fischer = .01).

Si le livre n’est donc pas absent, il demeure invisible. Seuls deux parents disposaient d’une bibliothèque : madame Ro. et monsieur Eo. Il s’agit des deux personnes qui disposent du capital scolaire le plus élevé. Chez madame Ro. une bibliothèque d’une centaine d’ouvrages (livres de science fiction, livres policiers, et collection de la revue “Sélection du Readers Digest”) empilés sur deux étagères. Les livres sont achetés d’occasion au marché aux puces. Chez monsieur Eo., une cinquantaine de livres (bandes dessinées et livres documentaires sur le sport, le corps humain et l’alimentation : monsieur Eo. pratique de manière professionnelle le *body building*). Il est néanmoins difficile de connaître vraiment les achats de livres, souvent les livres dont dispose la famille sont rangés au fond d’armoires, de placards, et inaccessibles à l’observateur¹²⁵.

La lecture, plus que toute autre pratique culturelle, renvoie aux apprentissages scolaires, certains parents, avant de nous dire ce qu’ils lisaient, se sont sentis tenus d’“avouer” leurs difficultés face à l’acte de lecture. Le livre, icône scolaire, peut paraître “déplacé” sur des étagères : « *On finit par oublier que dans beaucoup de milieux, on ne peut pas parler de lectures sans avoir l’air prétentieux*¹²⁶ ». Les enquêtes sur la lecture en milieu populaire ont à éviter la centration culturelle des intellectuels sur le livre.

Les conditions matérielles pèsent aussi sur l’acte de lecture. Le silence, le recueillement nécessaires étaient choses inconnues du boursier décrit par Hoggart, où la maisonnée résonnait des activités de tous ses membres : ménage, radio, chants, discussion¹²⁷. La convivialité ouvrière a un prix à payer, l’élève doit faire abstraction de ce qui l’entoure. Il est toujours impossible de s’isoler dans de nombreux foyers des quartiers Nord. Madame Em. me montrait les lits qui encombraient la salle de séjour (elle me présenta cette salle, entrecoupée de deux paravents en carton, comme s’il s’agissait de trois pièces indépendantes, et c’est effectivement comme cela que ses enfants et elle se représentaient leur espace). Elle se désolait de devoir coucher dans le même lit qu’un de ses fils, pendant que les deux autres dormaient dans le deuxième lit : « *ben oui y'a deux p'tits lits, y'a... y'a Louis qui dort là-bas et le grand, et lui il dort avec moi, là-bas dans la chambre* ». Quand à sa fille, elle ne pouvait

¹²⁴ Lahire, B., 1993, note de la p. 107 : « *On sait que plus on pratique une activité et plus on dispose de termes qui marquent des différences plus fines. Ainsi, comme l’écrit Roger Establet: “Des années d’enquêtes empiriques nous ont convaincu de ceci : quand un univers est fortement valorisé par un groupe, la variété des préférences individuelles qui le concernent s’épanouit”* » (Establet, 1987, p. 218).

¹²⁵ Cela n’est d’ailleurs pas réservé aux couches populaires, nous avons souvent eu l’occasion de constater l’absence de livres “exposés” dans les appartements des membres des couches moyennes. Dans ces classes sociales il semble qu’un livre ne puisse être montré que si sa reliure dénote un certain “art de vivre”. Le livre de poche, ou l’ouvrage universitaire sont “rangés”, c’est-à-dire cachés.

¹²⁶ Bourdieu, P., in Bourdieu, Chartier, 1993, p. 275.

¹²⁷ Hoggart, R., 1970, p. 350.

habiter sous le même toit, et logeait chez sa grand-mère, où elle occupait déjà, malgré son jeune âge, ce qui s'apparente à un emploi de femme de ménage et cuisinière¹²⁸. Chez madame Em. comme chez bien d'autres, les entrées et sorties d'enfants, de frères et sœurs, d'amis des parents sont incessantes, accentuant la promiscuité et le bruit. La télévision est allumée du matin au soir, et personne n'a songé à l'éteindre quand l'entretien commençait.

L'*ethos* de ces familles, fait avant tout de convivialité, de valeurs communautaires, s'accorde mal avec les contraintes de la lecture et du travail intellectuel. Dans la mesure où les familles d'enfants en difficultés scolaires sont les plus mal logées nous pouvons comprendre une partie des causes des difficultés scolaires de certains enfants.

Parents et école

Parmi le vocabulaire utilisé lors des entretiens, le mot “école” domine nettement (601 occurrences pour un écart réduit de 141.9)¹²⁹. Cela semble tout à fait naturel, après tout c'est bien de l'école dont nous parlions. Pourtant, alors que les discussions commençaient par les loisirs des enfants, le logement, le quartier, le travail, trouver malgré tout la forme “école” en tête témoigne de son importance dans les milieux populaires, contredisant ainsi les propos réguliers sur la “démission” des familles. Néanmoins, nous ne pouvons écarter les effets d'attente que produit une interview concernant l'éducation des enfants, conduite de surcroît par un enseignant.

L'école néanmoins ne recueille pas que des louanges, loin s'en faut, et son audience dissimule aussi bien l'hostilité que l'insouciance ou la bienveillance. Les témoignages peignent un arc-en-ciel de sentiments. D'un côté, on convoque le souvenir — souvent la reconstruction — du passé, qui dresse un portrait rieur des écoles d'autan, on se félicite de la concurrence de l'enseignement privé, et on évoque les immigrations récentes pour stigmatiser les difficultés des écoles — ainsi sont masquées les classes sociales pour ne laisser apparente qu'une “ethnicisation” de l'échec scolaire — ; de l'autre on constate une confiance dans les maîtres, une adéquation avec les valeurs scolaires, qui peut pourtant sombrer tout à coup quand l'échec de l'enfant se manifeste. Le tableau suivant met en lumière les différentes relations que nouent les parents avec l'école.

Manière de voir l'école. Discours des parents d'élèves du Nord de Marseille		
-1- Hostilité	-2- « Insouciance »	-3- Bienveillance
Harmonie cherchée dans le passé	Non-intérêt	Essais-erreurs
Incompréhensions mutuelles et humiliations	Apparente insouciance	Suivi des élèves
Haro sur le quartier	Faire confiance	Ouverture aux parents
		Voyages scolaires
		Confiance aveugle

Parents d'élèves en réussite scolaire et parents d'élèves en échec scolaire devant l'école.

¹²⁸ Madame Em. a placé sa fille chez sa grand-mère “pour aider” nous a-t-elle dit, mais en fait sa fille prend en charge la plupart des travaux ménagers et ne va plus à l'école.

¹²⁹ Rappelons que le seuil significatif généralement accepté de 5 % équivaut à la valeur 2 de l'écart réduit. Le logiciel Hyperbase d'Étienne Brunet avec lequel j'ai traité le corpus, adopte un seuil minimum de significativité plus sévère, de trois chances sur mille (écart réduit de valeur 3).

Le vocabulaire ne se partage pas équitablement entre P.R.S. et P.E.S., loin s'en faut — “enseignants” est ainsi un terme exclusivement utilisé par les P.R.S. —, et les différences de fréquences peuvent être considérables. Ce sont les P.R.S. qui utilisent de manière statistiquement significative le vocabulaire de l'école. Ainsi du mot « classe », qui peut indiquer une perception plus fine des structures de l'école. D'ailleurs, quand nous regardons qui emploie “classe”, nous trouvons vingt entretiens de P.R.S. sur les vingt-trois possibles, autrement dit il ne s'agit pas de quelques individus singuliers mais bel et bien d'une particularité quasi uniformément partagée.

Le terme “enseignant” (quelque soit la flexion grammaticale : singulier, pluriel, masculin ou féminin) est l'apanage des P.R.S. puisqu'à aucun moment un parent d'élève en échec scolaire n'y a recourt. Mais ici, contrairement à l'exemple précédent, seuls six familles l'emploient. En règle générale, les P.R.S. utilisent toutes les désignations existantes des enseignants.

Des enseignants exogènes.

Le monde enseignant est en pleine mutation. L'élève idéal est l'élève bourgeois. Les propos recueillis lors des entretiens ne laissent aucune ambiguïté quant aux stratégies développées : le départ est programmé et s'effectuera dès que possible, autrement dit quand les “points de stabilité” permettront de quitter les quartiers Nord. L'habitation est en général restée la même depuis le temps des études — très souvent Aix-en-Provence —, et à la question : «*Comptez-vous vous rapprocher de votre lieu de travail ?* » il entendent : “rapprocher l'école du lieu où ils vivent”.

Les instituteurs des quartiers Nord sont jeunes et inexpérimentés, mais ils sont plus diplômés et mieux formés que leurs collègues plus âgés. Si nous écoutons les plus anciennes maîtresses — celles qui se trouvent au 11^{ème} et dernier échelon —, nous n'en trouvons pas une seule qui ait eu une formation initiale à l'Ecole Normale. Cette distance sociale et culturelle de plus en plus considérable, entre les habitants des quartiers populaires et les enseignants, pourrait être contrebalancée par une proximité spatiale qui inscrirait l'instituteur dans l'espace de vie des familles. Ce n'est pas le cas, puisque seuls 28 % des instituteurs habitent le XV^e ou le XVI^e arrondissements. Aix-en-Provence, pourtant distant de trente kilomètres, se détache très nettement avec 61 enseignants y habitant : il s'agit des professeurs des écoles, qui refusent leur univers de travail. La désertion des quartiers Nord paraît irréversible, l'école d'exercice et le quartier devenant un simple *lieu* et non plus un *espace* (au sens de de Certeau) où des pratiques quotidiennes s'exerceraient¹³⁰.

Trois groupes d'instituteurs se dessinent : les débutants, les expérimentés et les proches de la retraite. Les débutants semblent ne pas avoir d'attente particulière envers les parents d'élèves et, constatant une difficulté à les rencontrer, ne cherchent pas à le faire. L'hétérogénéité des élèves est sans cesse évoquée. La diversité fait peur, et l'évocation d'une classe heureuse constituée d'enfants semblables est fréquente. Le repli disciplinaire chez les jeunes instituteurs, leur volonté de travailler avant tout sur les apprentissages fondamentaux, si on les trouve bien dans leur pratique actuelle, s'évanouissent dès lors qu'on évoque “ce qu'il faudrait faire pour que ça aille mieux”. Alors, étrangement, s'énoncent des projets de socialisation, de découverte de la ville, de responsabilisation, d'éveil artistique, de travail avec les associations. Les instituteurs expérimentés (de 10 à 16 ans d'ancienneté), bien engagés

¹³⁰ Nous reprenons ici la distinction opérée par de Certeau, 1990 : «*Est un lieu l'ordre(quel qu'il soit) selon lequel des éléments sont distribués dans des rapports de coexistence [...] Il y a espace dès qu'on prend en considération des vecteurs de direction, des quantités de vitesse et la variable de temps. L'espace est un croisement de mobiles. [...] En somme, l'espace est un lieu pratiqué».* (pp. 172-173)

dans la carrière, ont des rapports ombrageux avec les parents. Ils dénoncent le manque de respect généralisé, ou bien l'indifférence. Un relatif désenchantement semble dominer, les résultats des élèves déçoivent leurs professeurs qui constatent, impuissants, la faiblesse des compétences. Ces enseignants ont participé à l'élaboration de projets dans leur école, ils sont plus précis que leurs jeunes collègues, et c'est naturellement un bilan des actions en cours qu'ils me proposent. Pour les instituteurs proches de la retraite, les familles sont souvent accusées de ne plus jouer leur rôle de parents. "Le niveau baisse !", voilà le leitmotiv incessant. Quasi unanimement, les problèmes sociaux ou familiaux, le manque de travail des familles sont les raisons avancées pour expliquer les difficultés scolaires des élèves. Face à cette réalité qu'elles connaissent bien, les anciennes institutrices sont les plus virulentes contre le projet de la circonscription, pure contrainte sans effets bénéfiques pour elles, ou bavardages inutiles.

A l'encontre de bien des présupposés, habiter dans les quartiers "déshérités" ne provoque pas de rejet, bien au contraire. Nous avons deux groupes assez clairement opposés : ceux qui habitent autour de l'école ont une bonne opinion du quartier, alors que les enseignants qui habitent ailleurs ont une appréhension très négative.

Les enseignants quêtent le même. Contrairement aux apparences, ce ne sont pas les parents de "bons élèves" qui cherchent à rencontrer les maîtres : en fait, cette attitude devient de plus en plus fréquente au fur et à mesure que l'on s'éloigne des couches populaires. Ce serait donc prendre l'effet pour la cause si l'on pensait que rencontrer les enseignants favorise la réussite scolaire. Enseignants et parents tendent à se rencontrer quand ils se ressemblent socialement et culturellement. Nous sommes donc devant une situation paradoxale : les plus anciens connaissent bien le quartier et ses ressources, qu'ils apprécient, mais ils sont les plus réticents à bâtir des projets pédagogiques dans le cadre des Z.E.P. et s'opposent à l'ouverture de l'école sur les alentours ; les professeurs des écoles débutants pour leur part ne savent rien de l'environnement scolaire, ne s'en préoccupent pas et le déprécient, mais ils construisent des projets ambitieux.

Dans les deux cas de figure, l'élève et sa famille d'une part, les modes sociaux d'appropriation des savoirs scolaires d'autre part, demeurent en dehors des projets des écoles.

Espaces ruraux populaires

L'Observatoire de l'Ecole Rurale permet de jeter les bases d'une étude comparative des espaces ruraux et urbains. On notera au passage que le titre ne va pas de soi : « espaces ruraux populaires » est relativement inusité, ce qui d'emblée nous indique que ces espaces sont appréhendés en règle générale comme espace socialement non spécifique. Je reprendrai rapidement les quelques thématiques qui viennent d'être présentées plus haut pour proposer quelques pistes de recherches.

L'espace

Il est indubitable que nous n'avons pas une campagne mais des campagnes¹³¹ ; il ne viendrait à l'idée de personne de placer dans une même catégorie la « campagne aixoise » et le Boischaut Sud du Bas-Berry. On parle aujourd'hui d'une deuxième couronne de la grande périphérie de Marseille-Aix, avec un rythme d'accroissement annuel très fort. Il existerait

¹³¹ Vieillard-Baron, 2003.

donc une « périurbanité » entre ville et campagne. Yves Alpe¹³² propose une découpe du territoire en terme de polarisation de l'espace, selon la plus grande présence de l'urbain ou du rural. On le voit, beaucoup plus qu'en milieu urbain il est important de construire son objet d'étude, donc de le déconstruire.

La « société rurale » n'existe plus, elle est entrée dans l'urbanité - ou bien est-ce l'urbanité qui s'est introduite dans le rural ; quoi qu'il en soit les réseaux technologiques changent les représentations de l'espace. Peut-on penser que cet espace est aisément à comprendre pour ses habitants, avec une réduction des incertitudes ? Y a-t-il une meilleure appropriation qu'en ville ? Ces lieux dont nous avons parlé avec de Certeau permettent-ils l'exercice de la règle, et donc la maîtrise de l'aire du jeu ?

La population

Elle est ouvrière et âgée¹³³ pour Perrier-Cornet. Pour Alpe « *cette population apparaît comme peu spécifique (...). Que ce soit pour les PCS, pour les études ou les diplômes, il n'y a pas d'originalité particulière de cette population rurale, marquée par les grands phénomènes structurels de l'inégalité sociale ; elle est simplement de condition un peu plus modeste que la moyenne nationale*¹³⁴ ».

Ce qui frappe à la lecture des données recueillies par l'Observatoire de l'Ecole Rurale c'est la discréption, voire l'absence de la paysannerie. Si l'on cherche une figure emblématique de la France, de son identité, le Jacques Bonhomme¹³⁵ que Michelet convoque dans sa grande œuvre y correspond. Comment les manières de vivre à la campagne ont-elle évolué, façonné la culture populaire essentiellement urbaine d'aujourd'hui ? Y a-t-il encore des traces de cette culture de l'insécurité qui a marqué les campagnes pendant de longs siècles : « *peur toujours, peur partout*¹³⁶ » » écrit Lucien Febvre à propos du XVI^e siècle. Parenté et territoire sont les deux manifestations d'appartenance, qui définissent le *dehors* et le *dedans*, et qui excluent radicalement l'*étranger*¹³⁷.

Le monde des villes et de l'écriture va progressivement effacer ces traditions présentes au XV^e et XVI^e siècle. Alors que la “civilisation” urbaine a gagné, certains, à partir du XIX^e siècle — l'Académie celtique créée en 1805 en particulier — tentèrent de collecter une geste française, s'inspirant d'Elias Lönnrot qui rassembla les légendes populaires finlandaises pour composer les douze mille vers des douze chants du *Kalevala*. En pure perte : la mémoire des récits ne présente aucune profondeur, le lointain côtoie le proche, l'histoire est constamment remaniée, nous laissant en héritage un vaste palimpseste. « *L'inexorable entrée dans la modernité efface le monde paysan de la réalité française tout en multipliant les images qui apprivoisent cette disparition et qui maintiendront ce lien très longtemps encore. Une vue de campagne paisible et de village rassemblé — mais dont on a gommé la flèche du clocher — donnait corps en 1981 à la “force tranquille” du candidat François Mitterrand, prenant acte du poids perpétué de cette référence*¹³⁸ ».

La culture populaire, vivante et foisonnante dans les campagnes jusqu'au milieu du XVI^e, a perdu la bataille avec l'édification de cités, et donc l'émergence d'une *culture urbaine*.

¹³² Alpe, Y., 2003

¹³³ Perrier-Cornet, 2001.

¹³⁴ Alpe, 2003, p. 99.

¹³⁵ Augustin Thierry avait écrit une *Histoire véritable de Jacques Bonhomme* en 1820, que Michelet reprendra dans son *Histoire de France* en 1846.

¹³⁶ Febvre, 1698, p. 380. Cf. également Muchembled, 1978, pp. 31-40.

¹³⁷ Fabre, 1993.

¹³⁸ *Idem*, p. 212.

Culture de survie chargée de conjurer les mauvais sorts, d'éloigner les brigands, les peurs et les angoisses, sacrifiée dans des rites réguliers, adossée à une perception du temps et de l'espace originale, elle s'éteindra progressivement dans le bouleversement qu'opéra l'émergence des villes¹³⁹.

Le représentant par excellence du « peuple », le « Jacques » ainsi en voie de disparition, on peut sans doute s'attendre à ce qu'à la fin du monde ouvrier précédemment décrit fasse écho la fin du monde paysan. Est-ce que ces changements structuraux, et plus importants encore ces évolutions des représentations ne provoquent pas un « malaise » rural en forme de « crise d'identité » ?

Les résultats scolaires

Les élèves de milieu rural obtiennent des résultats satisfaisants, supérieurs aux moyennes nationales alors que la population est plus modeste que la moyenne. Les élèves du rural ne sont donc pas « défavorisés ». « *Tous les travaux menés sur ce thème (...) présentent des résultats convergents : en mathématiques et en français, els élèves des petites écoles rurales réussissent en moyenne aussi bien que les élèves des écoles urbaines. Or on aurait pu s'attendre à des résultats en défaveur des écoles rurales compte tenu de leur recrutement social en moyenne plus populaire*¹⁴⁰ ».

Cependant ces mêmes élèves développent une estime de soi bien en deçà de ce qu'on pourrait attendre : « *une fois encore, il faut souligner que la plus grande modestie dont les élèves des milieux ruraux font preuve vis-à-vis de leur avenir scolaire et professionnel n'est pas justifiée par le niveau scolaire exprimé dans les tests d'évaluation*¹⁴¹ ».

Comment expliquer ces phénomènes ? Y a-t-il des pédagogies rurales ? Des éducations familiales rurales ? Des relations à l'école, aux enseignants, aux savoirs, à l'écrit spécifiques ?

Les enseignants

Les enseignants du rural sont assez mal connus, et les images d'Epinal ne sont pas loin de nous encore : instituteurs secrétaires de mairie, habitant le logement de fonction de l'école communale. Ce monde là n'est plus depuis longtemps. Yves Jean reconnaît trois types d'instituteurs ruraux : l'enseignant « pasteur », économie et traditionnel dans son enseignement, l'enseignant « passeur », bien intégré dans le territoire et jaloux de ses prérogatives pédagogiques, l'enseignant « garant de la modernité », attaché au progrès, à la modernité et aux nouveautés¹⁴². Agnès Henriot-van Zanten, dans une étude publiée en 1990, relève des éléments apparemment contradictoires : des instituteurs à la mobilité importante, qui dissocient lieu de travail et lieu de vie, mais qui restent très proches des collectivités rurales au sein desquelles ils travaillent¹⁴³. Plus préoccupants sont les discours des instituteurs sur les habitants : « (...) dans un coin pas très loin de Rennes, il y a avait encore un style de vie d'un autre âge. Il y a des fermes avec le sol en terre battue, c'est comme les gens au Moyen Age...[ce sont des gens qui] vivent dans la crasse », « frustres », « rustres », « qui se contentent de peu¹⁴⁴ ».

¹³⁹ Muchembled, 1978, Flandrin, 1993 ; N. Elias, 1973.

¹⁴⁰ Oeuvrard, 2003, p. 159.

¹⁴¹ Poirey, J-L., 2003, p. 79.

¹⁴² Jean, Y., 2003, p. 124.

¹⁴³ Henriot-van Zanten, A., 1990.

¹⁴⁴ *Idem*, p. 143.

On le voit les données manquent, la Direction de l’Evaluation et de la Prospective en 1993 relevait : « *Parmi les spécificités des établissements ruraux, il faut signaler enfin les caractéristiques particulières du corps enseignant qui se retrouvent aussi bien dans le premier que dans le second degré : un corps enseignant en moyenne moins féminisé et plus jeune qu'en milieu urbain; et dans les collèges ruraux, des proportions plus élevées d'enseignants de type collège (PEGC) et de non-titulaires (aux dépens des enseignants de type lycée)*¹⁴⁵ ».

Le rajeunissement du corps enseignant va sans doute accentuer les changements, il importe de mieux connaître les enseignants, pour que les représentations négatives relevées par Agnès van Zanten ne confortent pas la mauvaise estime de soi des élèves.

L’écrit

L’écrit sous ses formes multiples est beaucoup plus diffusé dans les villes, mais la figure du facteur comme épitomé du monde rural, et la place du journal régional-départemental dans le temps journalier peuvent laisser penser que le sens de ces écrits-là est bien mieux saisi à la campagne. Les travaux de l’Observatoire permettront de confirmer ces topoï ou de les ranger au magasin des accessoires.

Pour le livre il semble que l’école joue un rôle de compensation, par une pratique de prêt très développée ; il nous faudra croiser les données de l’Observatoire avec celles des bibliothèques publiques, puis interroger les habitants pour savoir exactement combien de livres sont en mouvement, lesquels, et pour quels usages ?

Les chantiers on le voit sont innombrables. Si une meilleure connaissance du territoire rural est impérieuse, ce qui est en jeu ne se résume pas au « déjà là », mais interroge les pratiques sociales ayant cours dans cet espace.

Références bibliographiques

- Alpe, Y., L’Observatoire de l’école rurale. Une nouvelle approche des scolarités en milieu rural, **Ville-Ecole-Intégration Enjeux**, N° 134, septembre 2003.
- Ayache, G., *Sondage : Enfants, parents, éducateurs devant l’avenir du travail*, **Autrement**, n° 174, octobre 1997
- Beaud, S., Pialoux, M., *Notes de recherche sur les relations entre Français et immigrés à l’usine et dans le quartier*, in **Genèses**, n° 30, mars 1998
- Bourdieu, P., *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
- Bourdieu, P., Chartier, R., *La lecture : une pratique culturelle*, in Chartier, R., (dir), *Pratiques de la lecture*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1993, pp. 265-294.
- Bouveresse, J., *Règles, dispositions et habitus*, **Critique**, Tome LI, N° 579-580, 1995.
- Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris Fayard, 1995.

¹⁴⁵ Esquieu, N., Péan, S., 1993.

- Bozon, M., *Trois images de la culture ouvrière*, **Revue française de sociologie**, XXX, 2, 1989.
- Certeau, M (de)., *L'invention du quotidien. Tome 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.
- Certeau, M (de)., Girad, L., Mayol. L., *L'invention du quotidien. Tome 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard, 1994.
- Crozier, M., Friedberg, M., *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Le Seuil, 1997.
- Durkheim, E., Paris, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, PUF-Quadrige, 1990 (première publication 1912).
- Elias, N., *La civilisation des mœurs*, (1936), Paris, Clamann-Lévy, 1973.
- Esquieu, N., Péan, S , *Le système éducatif en milieu rural*, **Education & Formations**, Numéro spécial 43 - Octobre 1995.
- Establet, R., *L'école est-elle rentable ?*, Pais, PUF, 1987.
- Establet, R., *Comment peut-on être Français ? 90 ouvriers turcs racontent*, Paris, Fayard, 1997.
- Establet, R., Felouzis, G., *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?*, Paris, PUF, 1992.
- Fabre, D., *Une culture paysanne*, in Bruguière, A., Revel, J., (dir) *Histoire de la France. Les formes de la culture*, Paris, Le Seuil, 1993.
- Fauguet, J-L., *Pratiques des parents et réussite scolaire des enfants dans les milieux populaires des quartiers Nord de Marseille*, Lille, ANTR, 2001.
- Febvre, J-L., *Le problème de l'incroyance au 16^e siècle. La religion de Rabelais*, Paris, Albin Michel, 1968.
- Flandrin, J-L., *Les amours paysannes. XV^e-XIX^e siècle*, Paris, Gallimard, 1993.
- Halbwachs, M., *La mémoire collective*, reproduction du mémoire publié dans l'*Année sociologique* de 1949 sous le titre *Mémoire et société*, Pars, PUF, 1950.
- Henriot-van Zanten, A., *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducations Prioritaires*, Lyon, PUL, 1990.
- Hoggart, R., *La culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, (1957) Paris, Minuit, 1970.
- Hoggart, R., *33, Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel anglais issu des classes populaires anglaises*, Paris, Hautes Etudes-Gallimard, 1991.
- Jean, Y., *Ecoles rurales. Diversité sociale des structures scolaires et des politiques municipales*, **Ville-Ecole-Intégration Enjeux**, N° 134, septembre 2003.
- Lahire, B., *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL, 1993.
- Levi, G., *Le pouvoir au village. Histoire d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle*, Paris, Gallimard, 1989.
- Muchembled, R., *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne (XVe-XVIII^e siècle)*, Paris, Flammarion, 1978.
- Oeuvrard, F., *Les « performances » de l'école « rurale ». Quelle mesure, dans quel objectif ?*, **Ville-Ecole-Intégration Enjeux**, N° 134, septembre 2003.
- Perrier-Cornet, P., *Les formes multiples de la ruralité*, in Alpe, Y., Champollion, P., Fromajoux, R-C., Poirey, J-L., (dir) *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 1, « Espaces ruraux et réussite scolaire », Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2001.
- Pinçon, M ;, Pinçon-Charlot, M., *La ville des sociologues*, in Paquot, T., Lussault, M., Body-Gendrot, S., (dir) *La ville et l'urbain, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.
- Poirey, J-L., *L'estime de soi chez les élèves ruraux*, in Alpe., Y., Poirey, J-L., (dir) *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, Tome 2, « Au seuil du collège », Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2003.

- Roncayolo, M., *Dynamique d'une mutation urbaine, in Le deuxième sud, Marseille ou le présent incertain*, Cahiers Pierre Baptiste / 4, Arles, Actes Sud, 1985.
- Roncayolo, M., *L'imaginaire de Marseille : Port, Ville, Pôle*, Marseille, Chambre de Commerce et d'Industrie de Marseille, 1990 a, 372 p.
- Roncayolo, M., La ville et ses territoires, Paris, Gallimard-Folio, 1990 b.
- Roncayolo, M., Marseille, « grande ville populaire », **Marseille**, n° 164, août 1992, pp. 62-69.
- Roncayolo, M., Les grammaires d'une ville. Essai sur la genèse des structures urbaines à Marseille, Paris, Ed. de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1996, 512 p.
- Schwartz, O., Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord, Paris, PUF, 1990.
- Terrail, J-P., Destins ouvriers, la fin d'une classe ?, Paris, PUF, 1990
- Verret, M., L'espace ouvrier, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Vieillard-Baron, H., Les campagnes françaises. Etat des lieux, **Ville-Ecole-Intégration Enjeux**, N° 134, septembre 2003
- Weber, F., Nouvelles lectures du monde ouvrier : de la classe aux personnes; **Genèses**, n°6, décembre 1991.
- Wittgenstein, L., Investigations philosophiques, (1945) Paris, Gallimard, 1961.

Le dispositif de diffusion mis en œuvre par l’OER : une approche des stratégies de communication au service de la recherche et de la formation

Anne Piponnier

Université de Bordeaux 3, GRESIC

L’analyse du dispositif de diffusion de l’OER répond à un double objectif : d’une part fournir aux partenaires et acteurs du programme des éléments utiles à l’orientation de leurs décisions en matière de diffusion, valorisation et partage de la recherche et d’autre part éclairer, à travers la microanalyse d’un dispositif de communication, un aspect du champ de la communication scientifique jusqu’ici relativement peu exploré¹⁴⁶.

Dans le champ de la recherche sur les pratiques sociales, auxquelles les sciences de l’information et de la communication prennent une large part à travers l’analyse des dispositifs informationnels, l’étude des pratiques de diffusion est inégalement représentée. Abondante et multiple lorsqu’il s’agit d’observer des objets culturels et des secteurs professionnels dont elle est une composante intrinsèque (médias, édition, bibliothèques, musées, gestion, marketing...), elle est centrée sur une logique de services en direction des publics qu’elle contribue à délimiter. Dans le champ de la communication scientifique, elle constitue un passage obligé lié au statut que lui confère au sein de l’activité la communauté scientifique (Solla Price, 1972 ; Latour, 1995 ; Véga, 2000) alors qu’elle est généralement peu envisagée dans les secteurs d’activité pour lesquels elle ne constitue pas a priori un référent majeur.

Or, dans le contexte de *société de l’information*, terme largement plébiscité malgré son évidente opacité, il est désormais largement attesté que les frontières entre les différents champs de pratique tendent, sinon à s’estomper, loin s’en faut, du moins à montrer un certaine porosité. Inscrite dans un univers formel, technique et symbolique remodelé par les TIC, la problématique de la diffusion d’abord prise en charge par les travaux de la scientométrie (Callon, 1993), s’ouvre clairement à une approche communicative des phénomènes de circulation des savoirs qui lui offre de nouvelles perspectives d’analyse et revêt de nouveaux enjeux épistémologiques (Noyer, 1995).

¹⁴⁶ Cette contribution s’inscrit dans le cadre des travaux de recherche d’une HDR en cours ayant pour thème « Diffusion et communication des résultats de projets européens : outils, méthodes, processus »

Dès lors une approche des dispositifs de diffusion de l'information scientifique et technique, est appelée dans sa tentative pour rendre compte de la polysémie de son objet et de son caractère polymorphe, à témoigner d'une certaine plasticité réflexive. Celle-ci induit non seulement de questionner le champ de référence (ici la communication scientifique) mais également et de façon croisée le ou les champs implicitement ou explicitement convoqués (formation, aménagement du territoire, politique). Cela suppose *in fine* une analyse capable de référer son objet à divers champs de pratique afin d'en élucider les interrelations et contribuer ainsi à l'épistémologie de la diffusion de l'information.

L'étude que nous menons ici se propose d'explorer un dispositif de diffusion original, celui mis en place par l'Observatoire de l'Ecole Rurale (OER) dans un environnement spécifique, celui de la recherche interdisciplinaire en sciences sociales. A travers l'analyse longitudinale du dispositif mis en place de 1997 à 2004, nous souhaitons montrer comment et à quelles conditions se construit l'activité de diffusion dans l'espace productif et symbolique du projet. Il s'agit de dégager ce qui, des indices formels, méthodologiques et discursifs relatifs à la diffusion relevés dans le dispositif de communication du projet, permet de désigner un processus singulier et de dessiner une stratégie de communication non seulement au service de la recherche mais aussi de la formation.

Basé sur une observation menée de novembre 2003 à avril 2004, le recueil des données a été établi à partir d'un corpus d'archives de la recherche (1997-2004) et du site web de l'Observatoire (1999-2004)¹⁴⁷. Le corpus d'archives de la recherche et le site web constituent pour l'observation du processus de diffusion des sources d'information de nature diverse et complémentaire, dont la mise en perspective est susceptible de fournir des indices précieux sur l'inscription matérielle des pratiques de diffusion, leur évolution et leur dynamique au sein du projet. Cette étude croisée permet, d'une part, de quantifier les événements de diffusion, de les sérier et d'en établir la chronologie relative et, d'autre part, de dégager les éléments récursifs d'un discours qui permettent d'identifier les stratégies à l'œuvre.

Le traitement des données s'appuie sur une grille de lecture qui met en œuvre un ensemble de critères d'observation et de catégories d'objets propres au champ de l'analyse en sciences de l'information : pour étudier ce dispositif, nous ferons donc appel à un ensemble terminologique que nous expliciterons au fur et à mesure de notre analyse et qui outilleront l'interprétation des données recueillies¹⁴⁸.

En nous appuyant sur les documents d'archive du projet et sur le site web de l'observatoire qui retiendra plus particulièrement notre attention, nous dresserons dans un premier temps la carte du dispositif de diffusion mis en œuvre par l'équipe de recherche, puis nous essaierons de caractériser dans un deuxième temps le profil spécifique du processus de communication tel qu'il se donne à voir à travers les moyens et les discours en présence.

Cette investigation, qui nous conduira à étudier les marqueurs spécifiques d'un processus informationnel et communicationnel, nous permettra de montrer comment ce dernier est *informé* par la problématique renouvelée de la communication scientifique dans un contexte de circulation et d'appropriation des savoirs, et de contribuer à éclairer la représentation de l'activité de communication scientifique dans un projet pluridisciplinaire de recherche appliquée.

¹⁴⁷ Les résultats intermédiaires de l'observation sont traités sous forme de tableaux donnés en annexe

¹⁴⁸ Cf. *infra* « Quelques repères épistémologiques et préalables terminologiques ».

La diffusion à l'œuvre : le dispositif mis en place par l'OER

Quelques repères épistémologiques et préalables terminologiques

Avant de procéder à l'analyse proprement dite du processus de diffusion mis en œuvre par l'OER, nous allons donner quelques éclairages terminologiques sur les notions et les concepts qui vont outiller notre démarche d'observation.

Qu'est-ce que diffuser dans le contexte programmatique du projet de recherche ?

- dans le champ de la communication scientifique : diffuser signifie *publier* -au sens éditorial de *publish-* c'est-à-dire rendre disponibles à la communauté scientifique les résultats de la recherche.

Publier est à la fois une obligation institutionnelle -visibilité de l'activité, indice de productivité et de performance notamment vis-à-vis des commanditaires mais aussi des financeurs du projet- et une obligation scientifique -visibilité du questionnement, de l'ancre méthodologiques, ouverture de débat- vis-à-vis de la communauté de recherche concernée. Publier non seulement les découvertes induites par la recherche mais aussi tout élément du processus scientifique susceptible d'être débattu, transféré, exploité.

La publication est aujourd'hui, dans le champ de l'IST, une condition de la validation et de légitimation de la recherche : *publish or perish* selon la formule célèbre.

- dans le champ de la vulgarisation scientifique : publier -au sens étymologique- c'est rendre public les résultats et les processus de recherche à une communauté élargie en usant de dispositifs et de moyens qui construisent un espace spécifique de mise à disposition de ces éléments rendus accessibles au plus grand nombre : on parle alors de *publicisation*¹⁴⁹.

Cependant, quel que soit son ancrage professionnel et paradigmatique, l'acte de diffusion est un acte de communication chargé du poids social et idéologique de la représentation des formes du savoir et de leur circulation à un moment donné de l'histoire. Dans la *société de l'information* où les TIC focalisent les tensions et les enjeux de la communication de l'information, l'analyse de l'impact de ces *médias informatisés* (Jeanneret, 2000) ouvre de nouvelles perspectives critiques pour le paradigme de diffusion. Elle est susceptible de montrer par exemple en quoi les pratiques de diffusion sont des activités qui se construisent non seulement sur des représentations techniques et des imaginaires symboliques propres à la communauté mais également partagés de façon diverse par le corps social.

En effet, l'observation des ajustements, des déplacements ou des contournements des dispositifs qu'opère la communauté scientifique informe non seulement sur ses rapports à l'environnement technique, mais également sur l'élaboration d'un processus communicationnel plus ou moins formalisé. Ce processus résulte d'un *projet* de

¹⁴⁹ Cf. à ce sujet le colloque intitulé « La publicisation de la science » qui s'est tenu à l'université Stendhal de Grenoble du 24 au 26 mars 2004. Programme disponible sur <http://www.u-grenoble3.fr/publicisation/programme.htm>

communication spécifique qui est diversement situé à l'intérieur même d'une communauté de pratiques, elle-même inscrite dans un environnement social et culturel. Il peut donner lieu à des postures différentes en fonction des intérêts du moment et des besoins du groupe. Par exemple, dans les pratiques de communication entre chercheurs, on peut repérer une utilisation très variable des codes de communication permettant la diffusion de l'information scientifique entre pairs, codes par ailleurs attestés et validés par la communauté scientifique.

Dans le domaine scientifique où la publication constitue de longue date l'acte de référence par lequel le savoir se constitue et acquiert sa légitimité (Callon, 1989), l'observation des pratiques de diffusion inscrit son objet dans le système mobile d'interrelations, d'échanges et de rétroactions entre des savoirs -découvertes, connaissances scientifiques, innovations,...-, des pôles d'interactions -communautés d'acteurs, publics, groupes sociaux,... et des dispositifs médiatiques -supports de publication, vecteurs de communication,..-. C'est à travers l'analyse du degré d'appropriation de ces dispositifs que le processus de diffusion peut être appréhendé et permet d'inférer sur les stratégies mises en œuvre.

Par conséquent, nous entendons par dispositif de diffusion *l'ensemble organisé et programmé des moyens médiatiques mobilisés et mis au point par l'organisation (le projet) pour répondre à ses objectifs de distribution et de dispersion de l'information sur une période donnée*. La mise en place de ce dispositif postule la prise en charge au sein de l'équipe de recherche d'une activité interne minimale de *gestion de l'information* qui sélectionne et traite les données au cours du processus de projet en vue de leur communication à des cibles potentielles ou réelles. Généralement inscrit dans l'argumentaire technique et programmatique du projet de recherche, pour lequel il constitue un critère d'évaluation, le dispositif de diffusion est pour autant peu ou rarement nommé et explicité en tant que tel dans les produits de diffusion que développent les projets de recherche. Pour l'observateur, c'est donc bien la mise en perspective de *l'ensemble* des moyens et des outils mis en oeuvre qui peut, a posteriori, construire le sens du dispositif.

Le dispositif de diffusion procède de moyens spécifiques au service d'actes de diffusion de nature, de fonction et de portée diverses dans le processus de projet. Nous qualifierons d'*événement de diffusion* tout acte observé dans le cours du projet, qui intervient de façon unique ou récurrente, à titre individuel ou collectif, avec les moyens appropriés pour communiquer à un public cible un état précis de la recherche et auquel le projet accorde une certaine visibilité. La nomenclature des événements de diffusion¹⁵⁰ recueillie par l'observation permet de caractériser et sérier chacun de ces actes, de mesurer leur diversité et leur variabilité durant le projet et de construire une échelle qui permet de situer le dispositif vis-à-vis des modèles de référence dans le domaine. L'évaluation de ces différentes catégories d'actes de diffusion -mesures des variables, calcul d'occurrences sur une période donnée, clés de répartition au sein des catégories observées- permet d'identifier dans la pratique observée les points clés d'un *dispositif* et d'en dégager les règles et les outils de fonctionnement.

Les événements de diffusion

¹⁵⁰ Cf. Annexe, tableau 1

Au regard des trois critères permettant d'identifier dans la pratique de communication, un acte dédié à la diffusion -objectifs poursuivis, cibles visées, moyens mobilisés- nous pouvons identifier dans le dispositif de l'OER, 7 types d'*événements de diffusion* :

- *le séminaire national* : il s'agit d'une rencontre annuelle destinée à regrouper les partenaires de l'Observatoire pour faire le point sur l'avancée des travaux. Organisé « par rotation successivement par les cinq IUFM »¹⁵¹, le séminaire national en déplaçant les lieux de regroupement, se donne les moyens de diversifier son audience en fonction des publics locaux susceptibles d'être mobilisés.

Le séminaire national poursuit 3 objectifs : « mettre à disposition des formateurs IUFM les résultats de la recherche, assurer par la formation des équipes départementales de l'OER la cohésion du dispositif, permettre des échanges réguliers entre chercheurs de l'OER et entretenir, via la participation d'experts extérieurs, le dynamisme de l'équipe »¹⁵².

Organisé par un pôle régional de recherche, le séminaire dure en moyenne 2 ou 3 jours. Les travaux issus des sessions plénières et des ateliers sont consignés dans les *Actes* du séminaire, coordonnés, à tour de rôle, par les responsables régionaux, membres de l'équipe de pilotage. Ces séminaires sont recensés sur le site de l'OER dans la rubrique Vie de l'observatoire qui propose en liens les documents liés à ces manifestations : programme, texte d'intervention, compte-rendu¹⁵³.

- *le séminaire international* : 2 séminaires européens se sont tenus, respectivement en 2000 (Aix-en-Provence, IUFM) et 2001 (Barcelone, UAB). Ces deux séminaires, qui ont regroupé dix établissements d'enseignement supérieur et dix établissements scolaires de dix pays européens différents, ont eu pour but de « constituer le réseau Comenius « Ecoles Rurales Européennes (ERE) et lancer le travail collaboratif interpartenaires »¹⁵⁴.

L'organisation de séminaires internationaux, étape obligée dans la constitution d'un réseau pour cadrer les partenariats et définir en commun les objectifs, indique une volonté de la part de l'OER de trouver un débouché au plan international à sa recherche lui permettant de renforcer sa problématique de recherche et d'élargir de façon significative son audience.

Les documents relatifs à la constitution de ce réseau (2000-2003) et à son évolution vers une intégration dans le Réseau européen d'intelligence territoriale (REIT) sont disponibles sur le site dans la rubrique Ecoles Rurales Européennes (ERE).

- *le colloque* : on dénombre sur la période 1997-2003, 6 participations à des colloques, tous de rang international. Les communications émanent sur la période observée de 3 chercheurs, membres de l'équipe de pilotage.

La participation à un colloque, instance légitimée dans le processus de communication scientifique, est l'occasion pour l'OER de présenter à un public de chercheurs dans le domaine de la formation, les travaux de l'Observatoire, de confronter les problématiques et de débattre des résultats¹⁵⁵.

La mise en ligne des textes des communications est prévue sur le site de l'OER, à la rubrique Résultats, sous-rubrique Diffusion des travaux, Publications. Trois communications sont actuellement disponibles en texte intégral.

¹⁵¹ Convention , p. 2

¹⁵² Interview Pierre Champollion du 26 avril 2004.

¹⁵³ Sur les 9 séminaires que compte la période 1997-2004, 7 proposent un lien sur un document phare de la rencontre : conférence, ..

¹⁵⁴ P. Champollion, 26.04.2004

¹⁵⁵ Pour exemple : colloque de Marseille, 2000.

- *l'article de vulgarisation* : 3 articles de vulgarisation de la recherche ont été publiés sur la période observée : un dans la presse professionnelle, deux dans la presse associative. Rédigés généralement à la demande des organisations, ces articles proposent des réflexions appuyées sur les récents développements de la recherche et destinées à éclairer le débat sur l'école rurale auprès des acteurs sociaux.

Deux de ces 3 articles sont actuellement disponibles en texte intégral à la rubrique Résultats, sous-rubrique Diffusion des travaux, Publications.

- *la publication* : la convention entre les partenaires de l'observatoire désigne les Presses Universitaires de Franche-Comté comme éditeur de la recherche et prévoit une publication en 5 ou 6 tomes des rapports de recherche.

Le site web de l'OER propose à la rubrique *Bons de commande* la commande en ligne des deux tomes déjà parus.

- *la mise en ligne* : contemporain à la création de l'Observatoire, le site de l'OER met à disposition des équipes de recherche et d'un public élargi de formateurs, les matériaux de la recherche ainsi que les outils et ressources produits par l'observatoire. Régulièrement alimenté et mis à jour -une fois par mois environ- par la webmaster qui recueille les informations transmises par les membres de l'équipe de pilotage¹⁵⁶, le site se veut un instrument de communication entre les chercheurs et un outil de visibilité du processus de recherche en cours¹⁵⁷.

- *actions diverses* : en dehors des principales instances de diffusion répertoriées, on note en outre en 2004 des actions de diffusion de nature et d'ampleur variable, sollicitées par des acteurs politiques (audience au Sénat) ou sociaux (Groupe Monde Rural).

Ces actions diverses, susceptibles de faire l'objet de comptes-rendus, sont signalés sur le site web dans la rubrique Vie de l'observatoire, Actualités.

Les vecteurs de diffusion utilisés

L'observation des choix de vecteurs de diffusion éclaire une dimension essentielle du projet de communication, celui des choix *médiatiques* mis en œuvre.

Sur la période observée, de 1997 à 2004, trois vecteurs de diffusion ont été utilisés, classés ici par ordre d'apparition chronologique :

- *la communication orale* : différentes formes de communication orale ont été successivement ou alternativement utilisées. On peut citer, par ordre de fréquence d'apparition dans le processus de diffusion : la conférence, l'exposé, le débat, l'audience, l'entretien.

La prise de parole effectuée pour communiquer sur le projet incombe généralement aux membres de l'équipe de pilotage. Elle s'appuie sur les documents de travail de la recherche et mobilise diversement les outils de communication -vidéoconférence, vidéo projection, rétro projection, micros,... selon le degré de formalisation de l'intervention et la taille de l'auditoire.

- *les médias de l'écrit* : presse, édition

¹⁵⁶ Interview C. Carulla du 3.06.2004

¹⁵⁷ Cf. *infra Vecteurs. Média informatisé*

L’OER utilise alternativement et en complémentarité la presse et l’édition pour divulguer les résultats de la recherche. Les presses scientifique, professionnelle, institutionnelle, associative, syndicale sont tour à tour mobilisées en fonction de l’état d’avancement des recherches et de l’impact recherché auprès des lectorats respectifs des revues. Il s’agit pour la plupart d’articles de vulgarisation des résultats intermédiaires et des synthèses sur le processus de recherche en cours.

L’édition est sur la période observée moins sollicitée : seule l’édition universitaire est représentée à travers le programme de publication de la recherche aux Presses Universitaires Franc-comtoises.

Les articles et contributions comptent un nombre relativement restreint de signatures, pour la plupart celles des membres du comité de pilotage et des partenaires directs de la recherche.

- les médias informatisés : site web

L’OER a mis en place, en 1999, l’ouverture d’un site web « Observatoire de l’Ecole Rurale », hébergé par l’IUFM de Grenoble, partenaire institutionnel de l’Observatoire¹⁵⁸. Depuis sa création conjointe à la fondation de l’Observatoire, le site est administré par l’équipe de pilotage du projet et développé depuis 2002 par Chantal Carulla, webmaster (IUFM de Grenoble, site de Valence). Il est alimenté en fonction de l’état d’avancement de la recherche et des besoins éventuels des usagers.

Destiné à un public élargi de formateurs, le site présente le contexte institutionnel et scientifique de l’observatoire, l’actualité de la recherche, les résultats obtenus ainsi que les pistes de formations qui en découlent.

Ces informations sont réparties sur la page d’accueil en deux zones complémentaires : d’une part un menu vertical de 7 rubriques -Monde rural, Scolarisation, Recherche, Partenaires, Zones d’observation, Résultats, Formations- et d’autre part une série d’icônes réparties en fer à cheval autour d’une illustration centrale, permettant l'accès à diverses ressources et services - Bibliographie, Publications, Vie de l’Observatoire, Liste de partenaires, Forum, Contact du webmaster par messagerie électronique-.

La page d’accueil propose également un lien sur le réseau ERE, réseau européen de recherche initié par l’Observatoire. Ce lien sur un projet de réseau est destiné à valoriser l’action d’ouverture de l’Observatoire sur le plan européen et sa capacité à trouver de nouveaux cadres et moyens de développement de la recherche¹⁵⁹.

Objets et cibles de diffusion

L’acte de diffusion est un acte situé dans le projet de recherche : comme toute activité de communication, il repose sur le fameux triangle émetteur-canal-récepteur décrit par Shannon (1975), auquel cependant il ne peut être réduit. Inscrit dans un espace d’échanges et de rétroaction, l’acte de diffusion est un acte de communication marqué par une intention de communication qui s’expose et s’incarne dans des objets spécifiquement construits pour répondre à cette intention. L’acte de diffusion procède donc bien de façon récurrente d’un

¹⁵⁸ dont Max Ladet (IUFM de Grenoble, site de Privas) fut le webmaster jusqu’en 2002.

¹⁵⁹ Finalement non sélectionné, ce projet est désormais intégré au Réseau européen d’Intelligence Territoriale (REIT), candidat au 7^e PCRD de l’union européenne, sous la conduite de J.J. Girardot, Université de Franche-Comté.

agencement singulier dont la valeur performative naît de l'étroite contiguïté et interaction entre les instances et pôles d'attraction de la communication.

Les objets de diffusion

La visée communicative de l'acte de diffusion impose à l'instance émettrice non seulement de nommer et de décliner la catégorie d'intentions à laquelle elle rattache l'acte en cours, mais de fait d'identifier et de prendre en charge l'horizon d'attente de l'instance réceptrice -le ou les publics cible-. Il s'agit là pour l'acte de diffusion d'une condition nécessaire à son inscription sociale -atteindre le public cible et construire une audience- mais aussi symbolique -être reconnu et légitimé par ses pairs-.

En nous appuyant sur des catégories éprouvées dans le domaine de l'infométrie, nous pouvons répertorier, à partir de la série d'évènements de diffusion observée, d'une part les modalités de diffusion et d'autre part les cibles de diffusion. Nous les présentons successivement par ordre croissant d'élargissement du cercle de diffusion.

Modalités de diffusion

De 1999 à 2004, 5 modalités de diffusion sont à l'œuvre dans le dispositif de l'OER :

- *communication scientifique* : sous ce terme, emprunté au vocabulaire professionnel du monde de la recherche, nous recensons l'ensemble des actes de diffusion ayant pour objet commun la communication orale des résultats et des processus de la recherche, à un public de chercheurs et de pairs, ou pour le moins à un public averti.

Cette communication à une ou plusieurs voix, utilise, en fonction de son contexte et de son auditoire, les apports des TIC et donne la priorité à une information d'actualité - résultats récents de la recherche - ou de synthèse - rapport d'étape, bilan rétrospectif et perspectives -. Souvent publiée dans les actes qui font suite à la tenue du colloque, elle est également disponible sur le site web dans la rubrique Recherche, sous-rubrique Diffusion des travaux, Publications.

- *publication scientifique* : nous avons répertorié sous ce terme, l'acte de publication réalisé dans le cadre d'un processus éditorial précis : choix du type de publication, programmation des livraisons et des thématiques en relation étroite avec l'avancement de la recherche.

En ce sens, la publication scientifique concerne principalement dans le projet de l'OER la publication des 5 tomes de la recherche aux Presses Universitaires Francomtoises. Les contributeurs sont essentiellement les membres de l'équipe de pilotage et de recherche du projet, mais cette publication peut s'ouvrir à des collaborateurs extérieurs (j'en suis ici un exemple concret..). La publication, en utilisant les mécanismes du contrôle éditorial scientifique -constitution d'un comité de rédaction, présélection anonymisée des contributions, relecture effectuée par un comité de lecture indépendant de l'OER-, a pour vocation la diffusion et la validation des résultats de la recherche.

Cependant au gré des évènements de diffusion, la communication de l'avancée de la recherche facilite l'accès des chercheurs à d'autres publications scientifiques -ouvrages de synthèse par exemple- pour lesquels ils peuvent être sollicités au titre de l'Observatoire¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Pour exemple récent : contribution de P. Champollion à « Ecoles rurales 2004. Lieux, réseaux et territoires » ouvrage coordonné par Yves Jean.

- *échanges et transfert de savoirs* : sous cette rubrique sont regroupés les actes de diffusion qui s'inscrivent dans un processus plus ou moins formalisé d'échanges autour de la recherche au sein de la communauté professionnelle : communication synchrone – réunions entre partenaires de la recherche et chercheurs associés, rencontres entre acteurs professionnels des secteurs académique, associatif, éducatif, formations des personnels éducatifs et associatifs - ou asynchrone - plateforme collaborative pour les équipes de recherche, messagerie sur le site web -. Privilégiant les situations d'interaction, ce mode de diffusion a pour objectif majeur, de partager les résultats de la recherche et de mesurer les effets sur les groupes cible. Il fournit à la recherche un terrain d'observation et d'évaluation de l'impact de la recherche dans l'environnement professionnel.

Deux axes sont privilégiés par l'Observatoire dans ce dispositif d'échanges : d'une part, « questionner la recherche » et, d'autre part, « envisager les retombées »¹⁶¹.

Ce dispositif, plébiscité par la communauté éducative qui trouve là un nouveau paradigme de formation, et que l'institution encourage dans ses programmes éducatifs et culturels¹⁶², constitue aujourd'hui une ambition clairement affichée des projets de recherche appliquée. Il a pour but de faciliter, en privilégiant la relation transversale entre les acteurs, le décloisonnement des communautés d'intérêt et le partage des résultats de la recherche.

- *communication* : sont regroupés ici les actes de diffusion qui s'inscrivent dans une démarche de communication visant à promouvoir le bien-fondé de la recherche. Cette promotion, menée par l'équipe de pilotage, vise plus particulièrement les décideurs et responsables des secteurs politique et académique. Elle poursuit un double but : d'une part informer l'institution sur l'avancement de la recherche, montrer l'intérêt et l'impact des résultats obtenus, et d'autre part sensibiliser à la problématique de recherche. Elle s'insère dans des dispositifs de communication déjà formés : réunions, concertations, débats, assises.

- *diffusion large* : il s'agit, enfin, ici de la diffusion de l'activité globale de l'OER destinée à une audience large, potentiellement intéressée par la problématique de recherche de l'observatoire et par l'information diffusée, qui sera recueillie à des fins diverses : enseignement, formation, gestion, aménagement du territoire, développement local,..

Ce processus de diffusion mobilise potentiellement tous les acteurs de la recherche, selon des modalités et des temps variables. Le site web de l'Observatoire en est la figure majeure.

Catégories de publics cibles

Associées à un ou plusieurs modes de diffusion, nous avons recensé 8 catégories de publics cibles apparaissant de façon implicite ou explicite dans les objets de diffusion :

- *équipe de recherche* : l'équipe de recherche constitue le premier groupe destinataire des actes de diffusion. Elle est composée du groupe de pilotage (5), des chercheurs des institutions partenaires de l'Observatoire (6) et des chercheurs associés (4) -ce dernier groupe étant en évolution constante-, ainsi que des équipes départementales chargées de collecter les données (10).

¹⁶¹ Cf. Compte rendu du séminaire national de Carry-le-Rouet, 20-21 novembre 2003, rubrique « Objectifs ».

¹⁶² Voir notamment à ce propos l'objectif stratégique *Education et formation 2010* présenté par la Commission européenne dans le cadre de la construction de l'Europe de la connaissance. Disponible sur http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_fr.html

- *chercheurs en SHS*: les thématiques de recherche de l'OER et l'ancrage institutionnel des chercheurs (fonctions, laboratoires de rattachement), interpellent de façon directe ou indirecte les chercheurs en sciences humaines et sociales en géographie, sociologie, sciences de l'éducation notamment.

- *formateurs IUFM*: au-delà du domaine de la recherche, la diffusion de la recherche vise les acteurs du secteur éducatif et en premier lieu les formateurs des IUFM intervenant en formation de formateurs, formation initiale, formation continue.

- *enseignants*: les enseignants de terrain, du 1^{er} et du 2^e degré sont clairement désignés dans le cadre notamment des sessions de formations (séminaires nationaux, journées de regroupement,...).

- *sphère institutionnelle*: la diffusion vise là prioritairement les personnels d'encadrement de l'éducation nationale et les acteurs et décideurs politiques - les élus régionaux par exemple -.

- *sphère associative*: en communiquant aux congrès et journées d'étude à l'initiative d'organisations associatives, l'OER est susceptible de toucher un public d'acteurs de terrain investis dans les questions de développement local en milieu rural. On peut citer pour exemple les domaines éducatif (ADMEE), socio-économique (FFEM), confessionnel (MRJC).

- *professionnels de l'éducation européens*: la diffusion de la recherche cible également une audience internationale, à travers les rencontres organisées au niveau européen avec des professionnels et des cadres de l'éducation.

- *public élargi*: au-delà des cibles spécifiques susmentionnées, le processus de diffusion s'adresse à tout public susceptible d'être intéressé par un aspect de la recherche.

Processus de diffusion

Le croisement des 2 catégories va nous permettre de faire une première lecture du *projet de communication* : comment se décline à ce jour l'intention de diffusion dans le dispositif.

L'analyse quantitative des indicateurs de diffusion¹⁶³ -événements, modalités de diffusion, publics cible- montre sur la période 1999-2004 un processus évolutif avec deux pics de diffusion constatés en 2000 et 2003 au cours desquels les pratiques de diffusion se diversifient et partant, les cibles et modalités de diffusion. En effet dès la 2^e année de la création de l'Observatoire, on assiste à une montée en charge de la fréquence des évènements de diffusion, de leur répartition comme de la diversification des modalités choisies qui marque le passage d'une activité de communication scientifique restreinte à la communauté de recherche à une volonté de vulgarisation de la recherche auprès des acteurs de l'école et du territoire. Relativement homogène dans sa croissance, le champ de pratique révèle dès la création de l'Observatoire l'hybridation d'un processus qui poursuit une double orientation : communiquer la recherche à un public cible prioritaire ; ouvrir la recherche à un public élargi, alors même que la priorité reste d'un point de vue strictement quantitatif la diffusion aux

¹⁶³ Analyse des tableaux , cf. Annexe.

chercheurs, puis formateurs et acteurs de l'éducation selon les modalités appropriées : communication scientifique et échanges et transfert de savoirs.

La métacommunication

Le *projet* de communication, ne s'inscrit pas seulement dans les actes visibles d'une pratique de communication référencée dans le domaine scientifique en général et de la recherche en formation en particulier. S'il est objectivé et légitimé clairement par ce champ de pratique, il s'exerce néanmoins, dans les pratiques langagières et discursives qui sous-tendent et accompagnent l'intention de communication. L'approche du dispositif de diffusion dans le processus de recherche ne saurait être réduite à une phénoménologie de l'action qui donnerait celle-ci comme seule catégorie du jugement et ignorerait le discours d'escorte du dispositif de diffusion comme élément structurant du système de communication dans lequel le projet s'élabore.

Pour éclairer cette question, nous analyserons deux lieux discursifs spécifiques du dispositif de diffusion : d'une part un corpus de communications écrites et d'autre part le dispositif d'écriture adopté dans le site web de l'observatoire. La mise en perspective de ces lieux inscrits dans des temporalités et registres différents, régis par des contraintes techniques diverses, soumis à des audiences variables, vont nous permettre de dégager un certain nombre d'indices linguistiques et formels contribuant à définir l'espace de représentation de la diffusion dont l'OER peut se prévaloir.

Formes et objet du discours de diffusion dans la communication écrite

L'analyse de discours opérée sur le corpus d'archives disponibles de l'OER, autorise une première approche de la place accordée au processus de diffusion dans les documents de travail de l'OER, que l'on peut synthétiser de la façon suivante :

- *une activité surdéterminée par le champ de référence dans lequel elle s'inscrit*

Quels que soient les régimes de discours observés, la mention explicite de diffusion, lorsqu'elle apparaît, est corrélée au champ de pratique de la recherche scientifique. Elle est alors synonyme de publication des résultats. Fortement connotée, la mention récursive de publication intervient dans le discours comme un indice performatif de la productivité de l'activité et de la progressivité du projet.

A titre d'exemple citons ici la rubrique II « Diffusion des travaux de l'OER » de l'annexe à la convention qui présente une ventilation des communications selon une typologie d'écrits scientifiques validée par la communauté et renforce ainsi la fonction référentielle des objets de diffusion. Les modalités de diffusion constituent ainsi un des indices discursifs de l'ancre scientifique de la recherche dans les argumentaires du projet.

- *une activité événementielle*

Dérivant directement du premier constat, l'activité de diffusion est principalement donnée comme une suite cumulative d'événements de diffusion, assujettie à la chronologie du projet et, partant, à la production de résultats¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Cf. Présentation de l'OER du 8/12/2003 par P. Champollion, destinée à *La lettre d'information* de l'IUFM de Grenoble.

- *une activité transparente*

Dès lors, pour les raisons mentionnées ci-dessus, l'activité de diffusion se superposant à l'activité de publication, le discours, ne pouvant prendre le risque de la tautologie, se focalise sur l'objet de la recherche. Les indices linguistiques de la diffusion se réduisent généralement à quelques balises (renvois en notes, orientations bibliographiques). La diffusion se donne à voir par elle-même dans la dimension générative des énoncés : liste énumérative d'objets qui construisent par leur co-présence le paradigme de diffusion.

Formes et objet du discours de diffusion dans l'écrit d'écran

La mise en ligne d'informations ne peut constituer, comme cette expression le laisse souvent abusivement penser, une simple activité supplétive, réduite à un simple transfert du texte d'un média à un autre.

L'intervention de nouveaux acteurs dans le cycle de production du document (webmaster, rédacteur,...), les contraintes du dispositif technique, la prise en compte de nouveaux usagers, la sélection des informations et des documents, le processus de réécriture et de réorganisation des contenus sont autant d'indices d'un processus éditorial spécifique. La publication en ligne procède dès lors d'un *écrit d'écran* (Souchier, Jeanneret, 2000) qui place définitivement le discours dans un nouvel espace de perception et de représentation cognitive. La mise en ligne est par nature, une activité de diffusion au sens générique du terme. Aussi lui est-il, plus encore que dans la publication traditionnelle, difficile de s'extraire de l'illusion de l'évidence. Isoler et valoriser un processus de diffusion singulier nécessite, pour en garantir la visibilité, d'utiliser des marqueurs iconiques et linguistiques appropriés. C'est à partir du relevé de ces derniers, que nous pouvons appréhender quelques traits majeurs du discours de diffusion dans le site de l'observatoire :

- *une activité sans identité visuelle propre*

Dans sa forme actuelle, le site de l'OER ne présente pas sur sa page d'accueil de rubrique dédiée à la diffusion en tant qu'activité singulière du projet de recherche.

La signalétique utilisée qui repose principalement sur deux zones de saillance visuelle – la frame de rubriques et les icônes réparties en fer à cheval autour de la zone inerte d'illustration centrale – induit un parcours de lecture qui « se présente comme un poste de pilotage »¹⁶⁵ entre des zones d'information qui se veulent également distribuées, et qui concourent toutes au processus de diffusion. Point n'est de besoin de *déclarer* explicitement un processus, puisque les ancrages définis suffisent à la logique d'exposition qui instaure le site en tant qu'instance de diffusion.

Dans cette optique, la page d'accueil organisée de manière à donner une vue synoptique des choix d'accès à l'information, infère que dispositif scripto-visuel *coïncide* avec le dispositif de diffusion.

- *une activité éclatée*

Néanmoins, le choix de certains énoncés aussi bien textuels qu'iconiques de la page d'accueil montre l'éclatement de l'activité de diffusion au sein du projet.

Les icônes Publications -figure métonymique de livre ouvert- et Vie de l'observatoire -avec métaphore biographique et figure emblématique du portrait- comme les rubriques Résultats et Formations sont autant de lieux référentiels où se construit l'espace symbolique de l'activité de diffusion dans un contexte de recherche et de recherche appliquée. Elle ne crée pas pour

¹⁶⁵ Selon les termes du premier webmaster du site, Max Ladet, in Pôle Sud Est des IUFM, *Recherche sur la scolarisation en milieu rural Construction d'un Observatoire de l'Ecole Rurale*, Privas, 3-4 février 1999.

autant de convergence entre eux -absence de liens de l'une à l'autre-, obligeant l'internaute à des parcours itératifs, susceptible de construire a posteriori sa propre représentation du processus de diffusion.

Bien que s'adressant à un public élargi de formateurs, le contexte de recherche reste le référent majeur de l'Observatoire pour lequel la diffusion de la recherche s'éclaire principalement par la publication des résultats.

- une activité endogène à caractère évolutif

Enfin, à travers les différents parcours de navigation que propose le site, les indices relatifs à la diffusion que l'on peut relever sont tous nécessairement liés au processus de recherche : ils apparaissent soit dans les marques de la temporalité -chronologie des étapes de recherche, événements du projet-, soit dans celles de la productivité -liste de publications, liens sur les documents à télécharger-. Dans les deux cas, ils constituent un matériau évolutif qui suit un double mouvement : d'une part l'augmentation du volume d'information généré par l'avancement du projet et d'autre part la mise à jour du site qui non seulement enregistre les nouvelles données mais peut également les redistribuer¹⁶⁶.

Dispersée au gré des rubriques construisant l'espace de recherche, la diffusion comme intention de communication spécifique reste, bien que tangible, discrète dans sa mise en scène à l'écran.

Optimisation, valorisation, partage et formation : essai de caractérisation des actions entreprises et incidences sur le processus de recherche

A la lumière des indicateurs fournis par notre analyse empirique du dispositif de diffusion mis en place par l'OER de 1999 à 2004, nous allons tenter de dégager ce qui du processus de diffusion est redévalable d'une réflexion et d'une action stratégiques au service de la valorisation de la recherche et du partage de ses résultats dans le champ social concerné. Après avoir rappelé les enjeux de la diffusion dans le projet de recherche et les objectifs spécifiques de l'OER, nous examinerons comment et à quelles conditions le dispositif de diffusion constitue à ce jour un objectif stratégique pour l'Observatoire.

Enjeux de la diffusion dans le processus de projet

Le projet de recherche et a fortiori le programme de recherche sont des activités historiquement et socialement construites. Elles fondent leur identité et leur légitimité sur un ensemble de valeurs qui recueillent dans un champ social donné l'adhésion du groupe social auquel elles se réfèrent.

Un des référents majeurs de l'activité de recherche en sciences sociales réside dans l'élaboration et la circulation de savoirs et dans la faculté de produire à l'intention du corps social, non seulement des résultats, mais également et bien plus encore les matériaux et les processus qui ont présidé au travail de recherche : conditions de l'expérimentation et du recueil des données, traitement et interprétation des résultats, modélisation, impact

¹⁶⁶ La mise à jour des données est approximativement mensuelle, selon les besoins du groupe de pilotage.
Interview C. Carulla du 3/06/04

scientifique, économique, social et culturel. Dès lors, s'engager dans un programme scientifique suppose pour la communauté des chercheurs (au-delà de toute injonction sociale qu'elle ne saurait pour autant éluder, ne serait-ce que par le jeu complexe des financements de la recherche), de porter sur la scène sociale, avec les moyens dont elle dispose et selon les dispositifs appropriés, l'information élaborée et validée au cours du processus de recherche.

Cette démarche de diffusion à visée communicative qui constitue une condition sine qua non du processus de recherche, est cependant diversement distribuée au sein des projets. A travers les objets de diffusion qu'elle nomme, les cibles qu'elle identifie, les outils qu'elle mobilise et les processus qu'elle met en œuvre, l'activité de diffusion de la recherche peut occuper tout ou partie du terrain de la communication scientifique. La mise en perspective de moyens spécifiques et d'objectifs précis au service de dispositifs originaux informe sur l'importance stratégique donnée au processus de diffusion au sein du programme de recherche. C'est elle qui au final est susceptible, dans le contexte de la société de l'information, de conférer à l'activité scientifique sa visibilité et sa légitimité dans le champ scientifique et social.

L'observatoire, un outil au service de la recherche

L'OER a été créé pour étudier et identifier les indicateurs de réussite scolaire en milieu rural non seulement à l'échelon national mais aussi dans un contexte plus largement européen. Il poursuit à cette fin un double objectif : d'une part, mieux connaître les parcours scolaires des élèves « afin d'identifier les déterminants de la réussite scolaire en milieux ruraux et montagnards [en mesurant] l'impact de trois stratégies de rupture de l'isolement développées par les écoles et les établissements » (...) et, d'autre part, « fournir aux IUFM concernés des outils et des contenus pour la formation des futurs enseignants (...) »¹⁶⁷.

Axé sur la thématique centrale « Espaces ruraux et montagnards et réussites scolaires », le projet développe une recherche à caractère pluridisciplinaire se donnant comme objets d'étude les « formes de scolarisation, dispositifs de rupture de l'isolement, liens école-territoires, approches pédagogiques, outils didactiques,... », qui bénéficie des apports respectifs des domaines impliqués dans la recherche : sociologie, géographie, sciences de l'éducation, pour ne citer que les principaux.

Fonction de l'observatoire dans l'activité de recherche

S'appuyant sur la diversité et la complémentarité des champs de référence, le projet s'est doté d'un outil de recherche validé dans le domaine des sciences humaines et sociales, l'Observatoire, qui a pour fonction de regrouper et d'analyser les données quantitatives et qualitatives autour d'une problématique générale. L'Observatoire, parce qu'il met en oeuvre les outils méthodologiques et les démarches de recueil d'observation, d'analyse et d'interprétation des données propres aux sciences sociales, constitue pour le projet un référent scientifique commun permettant de structurer la recherche. Instance de regroupement de l'information, de sa gestion et de sa communication, l'observatoire est aussi un levier de communication favorisant le dialogue interdisciplinaire et interacadémique, l'échange et le transfert des savoirs au sein de la communauté de recherche et à terme la diffusion de l'information spécialisée auprès des publics concernés.

¹⁶⁷ Préambule à la convention inter-IUFM soutenant le projet.

Qu'ils soient mis en place aux fins de la recherche, de l'aide à la décision publique, privée ou professionnelle, de la gouvernance locale ou territoriale, les observatoires constituent aujourd'hui de véritables dispositifs de diffusion de l'information, qui proposent au-delà des traditionnelles publications et des services de renseignement à l'usager, un serveur d'informations sur le web. Dès lors, aux fonctions canoniques de publication de résultats -indicateurs, chiffres-clé, analyses, synthèses- se trouve associé un ensemble d'outils de médiation de l'information, souvent personnalisables, destinés à éclairer et enrichir l'environnement des données et à faciliter leur exploitation.

Fonction de l'observatoire dans le processus de diffusion

Comment l'OER se saisit-il de cette fonction stratégique attribuée à l'Observatoire, notamment à travers le média informatisé -le site web- qu'il met en place à la création de l'Observatoire ?

La création simultanée de l'Observatoire comme outil de recherche -permettant de fédérer les équipes autour d'un thème central de recherche et de structurer l'activité scientifique- et du site web de l'OER est un indicateur fort de la volonté du projet d'incarner le dispositif choisi dans un objet de communication visible pour l'ensemble des publics concernés et adapté au caractère évolutif des activités de recherche et de formation. Cette simultanéité traduit également la capacité pour l'équipe de recherche à s'insérer sur le réseau dans un contexte informationnel désormais fortement concurrentiel et à expérimenter, à l'instar d'un grand nombre de projets transnationaux de nouveaux outils de promotion et de valorisation de la recherche en train de se faire.

La mise en place simultanée de l'Observatoire et du site web repose également sur une conception analogique du dispositif médiatisé de diffusion supposé apte à *traduire* les fonctions et les enjeux de l'Observatoire. Le produit de communication conçu lors de la phase d'élaboration de l'observatoire montre une relative stabilité : l'organisation formelle de type mosaïque, les têtes de rubrique comme les modes d'énonciation des textes introductifs aux documents et résultats de recherche révèlent un dispositif d'accompagnement de la recherche plus qu'un dispositif de co-construction et de circulation des savoirs à partir des résultats identifiés de la recherche. Ces derniers, identifiés par les seuls liens sur les publications auxquelles ils ont donné lieu, ne bénéficient pas d'une contextualisation suffisante pour permettre à l'usager en externe -chercheur ou acteur de l'éducation- d'extraire l'information utile à ses besoins. Un regroupement thématique ou chronologique des résultats assorti d'un petit moteur de recherche interrogeant les documents indexés à partir de mots-clés pourrait à cet égard faciliter l'accès à l'information pertinente et valoriser les acquis de la recherche.

D'une façon générale, la version électronique de l'Observatoire fait *état* de la recherche selon une logique expositive : bannières et rubriques délimitant le contexte du projet, introductions minimales aux documents conçus pour d'autres médias -presse, édition, communication orale- qui juxtaposent les niveaux informationnels plus qu'ils ne gèrent les contenus en fonction des avancées de la recherche et des publics cibles de l'Observatoire.

Pertinence des stratégies de diffusion mises en œuvre

Cependant, malgré son caractère fondateur pour l'OER et son poids stratégique dans le dispositif de diffusion, le site web ne saurait à lui seul rendre compte de l'activité de valorisation et de partage de la recherche. L'analyse des événements de diffusion, de leur diversité et de leur montée en charge au fil du projet traduisent clairement le souci de l'Observatoire de tisser un réseau d'échanges entre les acteurs de la recherche à l'échelon national et européen, de faire sortir la recherche de ses murs, et d'élargir progressivement son audience.

A ce titre, l'OER montre une efficacité certaine pour faire connaître ses résultats et ses ambitions en diversifiant ses techniques de communication et en ne négligeant pas les opportunités qui lui sont offertes : rappelons pour exemple les sollicitations émanant d'institutions telles que le Sénat, Conseil Régional PACA, de chaînes audiovisuelles -Arte, La Cinq-, d'associations -Groupe Monde Rural, FNFR,- pour ne citer que les plus récentes.

Au-delà de la diversité de techniques et de moyens de communication mis en œuvre, le dispositif de diffusion de l'OER fait ressortir des objectifs stratégiques prioritairement corrélés aux objectifs de recherche : la typologie des événements, des objets et cibles de diffusion montrent un processus de diffusion dont le cœur de cible demeure la recherche. Dans ce premier cercle de diffusion, où il est plus question d'échanges entre pairs que de transfert des résultats, les procédés mis en œuvre semblent satisfaire aux besoins d'une communauté qui partage les mêmes codes cognitifs et langagiers -épistémologie des disciplines, terminologies,...

En revanche, plus l'activité de diffusion s'éloigne de son cercle d'origine, la recherche, moins grande est la lisibilité de son projet et des moyens mis en œuvre : si les actions de diffusion auprès des formateurs, sont assez clairement identifiées notamment à travers le dispositif des séminaires nationaux, la diffusion auprès de publics élargis -enseignants et néo-enseignants par exemple- ne fait pas l'objet sur la période observée d'un traitement singulier destiné à répondre aux attentes spécifiques de ces publics vis-à-vis des résultats de la recherche.

Dans ce contexte, le site web qui semble remplir pour le public élargi une fonction de produit d'appel ne saurait se satisfaire de la logique expositive mentionnée plus haut. Dès lors, c'est bien au sein de ce dispositif que peuvent sans doute se résoudre un certain nombre des questions de diffusion inhérentes à la vie d'un observatoire destiné à travailler sur des thématiques sociales, éducatives et culturelles. Au-delà de l'attractivité de la thématique, il est nécessaire que le site puisse mettre en place des éléments de médiation visuelles -amélioration de l'ergonomie de navigation et de la lisibilité des icônes choisies- et surtout textuelles -reformulation de certaines données, contextualisation des résultats, hiérarchisation de l'information, aides de lecture (glossaire,...) susceptibles de faciliter à un public diversifié un accès et une appropriation effectifs de l'information élaborée dans le cadre de la recherche.

Enfin, la diversité des activités et leur évolution au sein de la période observée donnent à voir un processus de diffusion dynamique, certes souvent restreint à l'équipe de pilotage, mais dont le questionnement, visible dans les documents de projet, peut à terme très utilement déboucher sur des opérations de réécriture et de réorganisation des contenus sur le site, faisant de ce dernier un outil pertinent de publicisation des résultats de la recherche.

Conclusion

Au terme de cette étude qui nous a conduit à observer et analyser le dispositif de diffusion mis en place par une équipe pluridisciplinaire en sciences humaines et sociales, deux remarques en forme de conclusion sur les choix et objectifs stratégiques mis en œuvre :

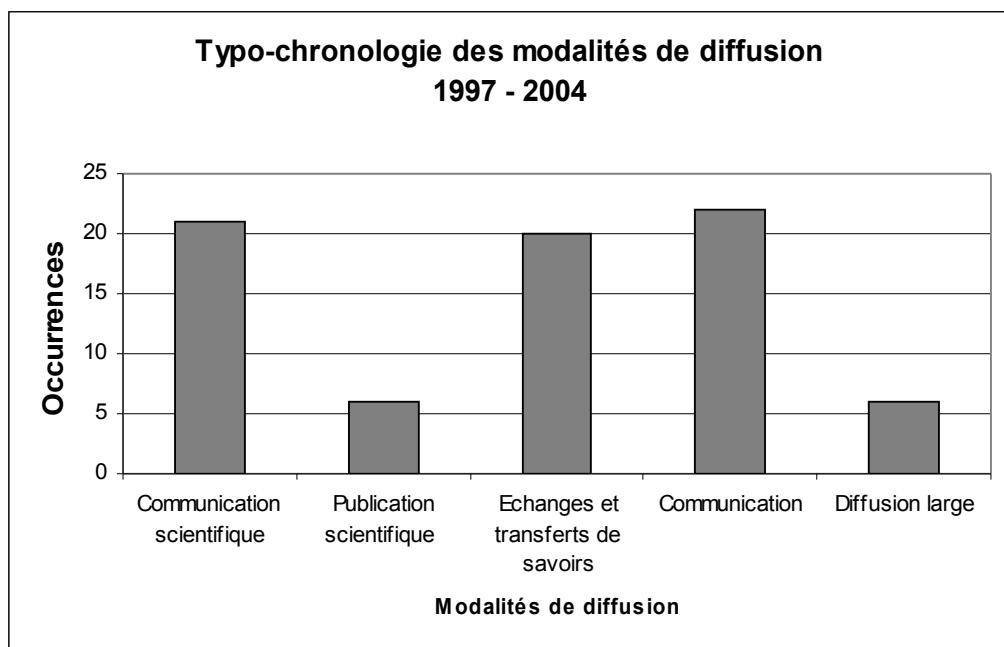
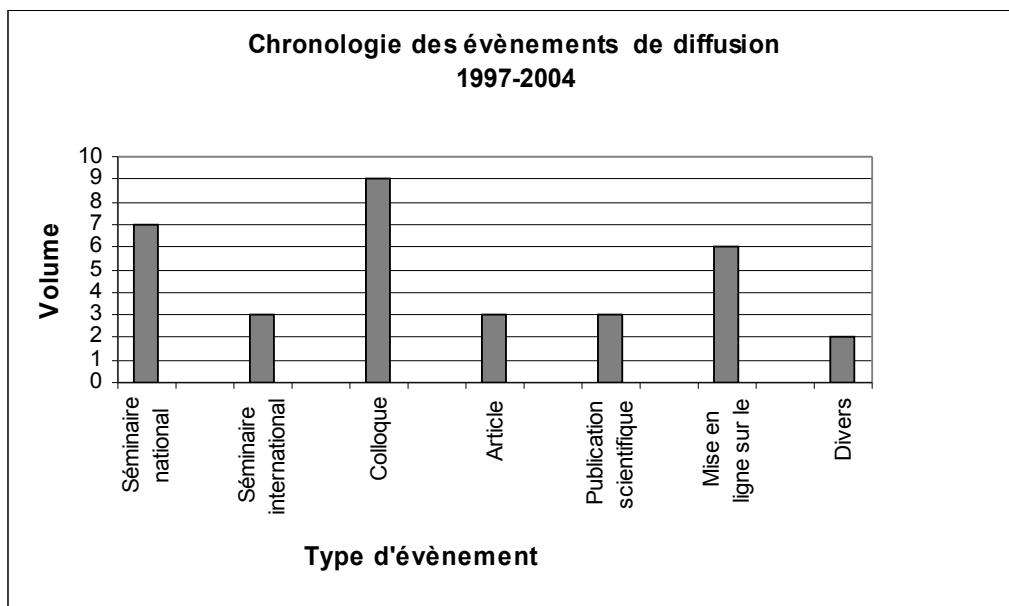
- d'une part, une stratégie d'intégration de la communication de l'information élaborée au sein du processus de recherche, qui, débarrassée des fausses querelles sur la confidentialité des résultats, tend à construire la figure de l'Observatoire comme dispositif hybride de recherche et de communication.
- d'autre part, une stratégie de diffusion qui s'efforçant de se saisir de l'ensemble des moyens de communication disponibles, expérimente de nouvelles formes de production et de médiation des savoirs.

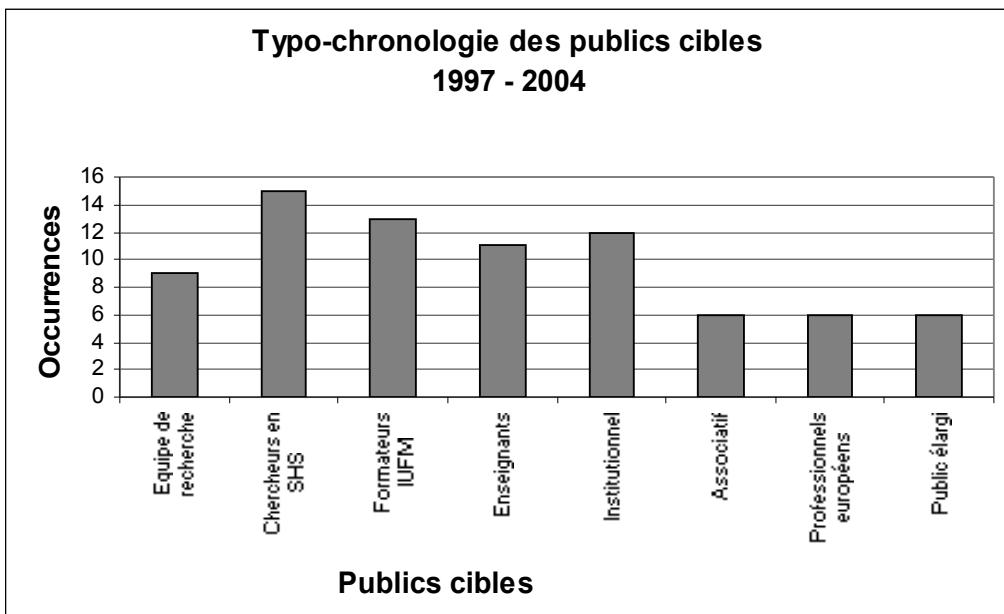
Un des paradoxes et non des moindres de la société de l'information est sans doute qu'elle s'interroge au final assez peu sur les dispositifs réels ou supposés qu'elle se propose de mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs : ici se dégage sans doute la singularité d'un dispositif qui prend la mesure du poids social et culturel de la fonction cognitive de la communication de l'information au sein du projet.

Références bibliographiques

- CALLON, M. (1989), *La science et ses réseaux*, Paris, La Découverte, 214 p.
- CALLON, M., COURTIAL, J.-P., PENAN, H. (1993), *La scientométrie*, Paris, Presses Universitaires de France, 126 p.
- JEANNERET, Y. (2000), *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 134 p.
- LATOUR, B. (1995), *La science en action*, trad. de l'anglais par Michel Biezunski, Paris, Gallimard, 663 p.
- NOYER, J.-M. (1995), « [Scientométrie, Infométrie: Pourquoi nous intéressent-elles?](#) », *Solaris*, dossier no 2 [en ligne], consulté le 10/07/04, disponible sur :
[<http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d02/2noyer_1.html>](http://biblio-fr.info.unicaen.fr/bnum/jelec/Solaris/d02/2noyer_1.html)
- PRICE, D.J. de Solla (1972), *Science et Suprascience*, trad. de l'américain par G. Lévy, Paris, Fayard, 124 p.
- SOUCHIER, E., JEANNERET, Y. (2000), « Pour une poétique de l'écrit d'écran », *Xoana*, no 6, Paris, Jean-Michel Place, p. 97-107.
- VEGA, J. F. de la (2000), *La communication scientifique à l'épreuve de l'internet*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 253 p.

ANNEXE





Conclusion du tome 3

Pierre Champollion

IUFM de l'académie de Grenoble

Le présent tome fait d'abord le point, à titre de premier bilan d'étape, sur les évolutions constatées entre les informations recueillies en 1999 / 2000, lorsque les élèves du panel interrogés fréquentaient encore l'école primaire, plus particulièrement le CM2, et la seconde vague de saisie de questionnaires qui a été effectuée en 2002, soit deux ans plus tard, quand les élèves se trouvaient au collège, en 5^{ème} pour la plupart. Les principales « évolutions » ont concerné, comme on a pu le voir à la lecture des différents articles de la 1^{ère} partie de ce tome 3, les représentations de l'institution scolaire chez les élèves du panel, dont l'image s'est fortement dégradée en deux ans, passant de 64% d'opinions positives à 46%, l'auto-évaluation de ses capacités scolaires, encore chez les élèves, qui elle aussi a fortement décliné, tombant de 52% s'estimant bons ou excellents en CM2 à 37% en 5^{ème} (cf. articles de Jean-Louis Poirey) et, enfin, les représentations des métiers et des professions, toujours chez les élèves, qui témoignent, notamment, de la confirmation de la prégnance - déjà repérée au CM2 - dans l'élaboration du choix du métier, d'un « principe de réalité » se matérialisant par une forte prise en compte de l'environnement économique local et régional et, curieusement, par une prise en compte beaucoup plus faible des résultats scolaires individuels ou de la faiblesse relative de l'offre de formation rurale et montagnarde (cf. articles d'Yves Alpe)...

Ces premières analyses des évolutions constatées entre 1999 / 2000 et 2002, couplées avec l'étude des premiers résultats de l'orientation du panel « montagne / OER » (cf. articles de Pierre Champollion), développées dans le tome 3, constituent également de facto les fondements des travaux scientifiques qui seront conduits pendant l'année 2004 / 2005 dans le cadre de l'exploitation de la saisie « n + 4 », correspondant à la dernière année de collège pour la majorité des élèves du panel, et qui seront publiés dans le tome 4 de la recherche. Ces travaux, relatifs à l'estime de soi, à l'évolution de ses capacités scolaires et à l'évolution de ses représentations du monde du travail, concerneront de plus en plus la dimension « orientation » de l'éducation dont l'importance relative, en raison de la prééminence institutionnelle qui lui est accordée à partir de la charnière 3^{ème} / 2^{nde} et jusqu'en fin de 2^{nde}... En effet, ces trois dernières dimensions font partie, on le sait depuis longtemps, des principaux déterminants de la construction de projets individuels d'orientation qui, d'une façon plus générale, s'appuient sur la connaissance de soi, sur la connaissance des métiers et des grandes tendances de l'évolution des qualifications et du fonctionnement du marché du travail, ainsi que sur la connaissance des itinéraires de formation...

Au-delà de l'étude des évolutions de la base générale OER et de ses différentes sous-bases, le tome 3, comme les précédents, mais bien plus encore que ces derniers, fait un sort particulier à un certain nombre de contributions spécifiques qui, quoiqu'elles ne soient pas toujours directement issues d'un traitement et d'une analyse de la base de données OER, sont susceptibles d'éclairer de façon pertinente et féconde les travaux de recherche conduits dans le cadre strict de ladite base.

C'est ainsi que, cette année, une attention particulière a été portée aux particularités culturelles locales capables potentiellement d'expliquer certains traits particuliers mis en évidence dans la base, particularités qui sont approchées dans l'article rédigé par Thierry May-Carle, ainsi qu'aux stratégies socioculturelles et didactiques élaborées dans les milieux éducatifs ruraux et montagnards, sur quoi se centrent les travaux qu'Alain Legardez mène actuellement dans le cadre de l'OER.

Sous un autre angle, les regards croisés entre milieux scolaires urbains et ruraux, développés dans l'article signé Jean-Luc Fauguet, ont permis à l'équipe de recherche et à son comité de pilotage de mieux prendre conscience que les pratiques éducatives et les modes d'organisation scolaire caractéristiques des milieux ruraux et montagnards enquêtés par l'OER pouvaient, sous certaines conditions, être rapprochés de ce qui se faisait de similaire en milieu urbain, notamment dans les ZEP et dans les REP. Ce qui a conduit in fine l'équipe de l'OER à enrichir cette année sa base de données, à titre de points de repère, de quelque trois cents questionnaires passés à Marseille dans deux secteurs « sensibles » aux niveaux CM2, 5^{ème} et 3^{ème} et de quelque deux cent cinquante questionnaires en Haute Saône passés au niveau 3^{ème} dans deux établissements urbains, l'un de centre ville et l'autre de ZEP...

Enfin, Anne Piponnier, chercheuse associée à l'OER, issue de la 71^{ème} section CNU (sciences de l'information et de la communication), a analysé pour le compte de l'équipe de recherche les stratégies et les processus de diffusion et de partage, tant explicites qu'implicites, des résultats de la recherche mis en œuvre par l'OER (via le site web de l'OER, très fréquenté depuis sa restructuration de décembre 2003, ainsi que via toutes les communications et les publications scientifiques, les séminaires de recherche et les actions de formation spécifiques, notamment, réalisés par l'équipe de recherche), diffusion et partage qui, en direction notamment des enseignants en exercice dans les milieux ruraux et montagnards et des formateurs des cinq IUFM concernés constituent, rappelons-le, à la fois un des objectifs finaux majeurs du travail et un outil de management au quotidien ou presque de la recherche...

Ce premier bilan d'étape posé, quelles sont à présent les perspectives qui s'ouvrent à l'OER pour le tome 4 ?

D'abord, évidemment, il conviendra de poursuivre le travail d'analyse de la base entrepris et, plus particulièrement, le travail de repérage des éventuelles évolutions de la base à travers les résultats de la saisie « n + 4 », et ce dans toutes les dimensions déjà observées.

Ensuite, il sera bien sûr nécessaire d'éclairer les évolutions observées et les traits spécifiques recensés sur le plan français par une approche comparative européenne dans les pays de nos neuf partenaires. A cet égard, il est absolument nécessaire de mentionner ici le changement de cadre institutionnel intervenu dans le partenariat entamé depuis deux ans dans le cadre du futur réseau européen Comenius 3 « Ecoles Rurales Européennes » (ERE), coordonné par l'OER. En effet, après avoir été présélectionné par la Commission Européenne,

ce projet de réseau Comenius 3 ERE n'a finalement pas été retenu par Bruxelles. Bien qu'ayant bénéficié d'une évaluation globale très positive de la part des deux experts commis par la Commission, il est apparu, notamment, qu'il était semble-t-il un peu trop orienté vers la recherche pour entrer de plain pied dans un programme éducatif européen plutôt orienté, lui, vers la recherche-action et le développement. Un projet de substitution à ce support institutionnel a donc été, en fonction de ce contexte, développé dans le cadre, mieux adapté à l'aspect recherche, du 6^{ème} PCRD européen. A l'occasion de la 1^{ère} conférence internationale sur l'intelligence territoriale qui s'est tenue à Pécs, en Hongrie, conférence au cours de laquelle l'Observatoire de l'Ecole Rurale a été qualifié « communiqué » (1) sur la place de l'éducatif dans l'*« intelligence territoriale »*, l'OER et la plupart de ses partenaires européens ont ainsi intégré, en mai 2004, le « Réseau Européen d'Intelligence Territoriale » (REIT) coordonné par l'université de Franche-Comté en tant qu'équipe de recherche autonome. Cette nouvelle équipe de recherche européenne du REIT, pluridisciplinaire, regroupant des géographes, des sociologues, des psychologues, des chercheurs en sciences de l'éducation, ainsi que des responsables et des praticiens de l'éducation et de l'enseignement, aura pour principale ambition scientifique d'analyser la contribution que les réseaux scolaires ruraux et montagnards peuvent apporter et apportent dans les faits au développement de l'intelligence territoriale. Le REIT, dans le cadre de son ambitieux projet européen de recherche déjà en route, associant scientifiques, experts et acteurs du développement local et régional durable, posera, lui, officiellement en janvier 2005 sa candidature au 6^{ème} PCRD déjà mentionné.

Enfin, bien sûr, il faudra s'atteler au repérage, à la description et à l'analyse des éventuels déterminants de l'orientation spécifiques des milieux ruraux et montagnards constitutifs de la base. L'équipe de recherche de l'OER, à travers cette étude des effets de contexte liés à aux ruralités et aux montagnes sur l'orientation scolaire et professionnelle, second objectif majeur du travail de l'OER après l'étude des paramètres susceptibles d'influer sur la réussite scolaire focalisant son attention, aborde maintenant un terrain relativement vierge sur le plan scientifique, où la littérature est rare...

Il paraît utile d'indiquer ici, au terme de cette brève conclusion, que l'équipe de recherche de l'OER, qui s'appuie institutionnellement depuis cette année sur une convention en cours de signature entre les cinq IUFM fondateurs, s'est également constituée depuis cette même année 2004 en « association loi de 1901 », à un moment où elle est de plus en plus sollicitée de toutes parts (en 2003 / 2004, elle a été auditee par la Commission des Affaires Culturelles du Sénat, par le Groupe Monde Rural, par le Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs du Primaire, par le Mouvement Rural de la Jeunesse Chrétienne, par la Fédération Nationale de Familles Rurales, par la fédération des Ecoles Rurales et a été citée par La 5 et a été sollicitée par ARTE), afin de pouvoir plus facilement passer contrat avec ses partenaires français comme européens. A ce titre, l'association OER a ainsi intégré, comme on l'a indiqué plus haut, le « Réseau Européen d'Intelligence Territoriale » piloté par l'université de Franche-Comté...

(1) Cf. Champollion P., Essai de problématisation de la liaison école-territoire, *Actes de la 1^{ère} conférence internationale sur l'intelligence territoriale*, 2004, (site web du REIT / université de Franche-Comté et site web de l'université de Pécs / Hongrie)

Post-face

Roger Establet

**Professeur de sociologie
Université de Provence**

En réalisant un suivi sur 3 ans de 2394 élèves, avec un taux de déperdition de seulement 23.6 %, l'Observatoire de la vie rurale est parvenu à une performance qui n'a pas beaucoup d'exemples dans les sciences humaines. On nous permettra, sans modestie excessive, de citer le précédent que nous avons constitué -M.Amiot, A.Frikey, C. Baudelot, H.Cukrowitz R Bénoliel et moi- en jurant nos grands dieux de ne commencer l'exploitation des trois cohortes d'étudiants de Nice, Lille et Aix-en-Provence (suivies sur 4 ans) que lorsque nous aurions atteint le taux fatidique de 80 %.

Il ne s'agit pas de se vanter d'une performance médiatique, comme l'affichage des 80 % de bacheliers. Il s'agit du sérieux même des résultats. Si ma mémoire est bonne, lorsque nous avons atteint en 1978 le quatre-vingtième étudiant retrouvé sur 100 de la cohorte de 1498 entrants de 1973 à l'Université de Provence, nous avons constaté, connaissant bien notre population initiale, que l'échantillon obtenu n'était pas sans biais. Les filles avaient répondu plus souvent que les garçons, et les bacheliers en retard scolaire moins que les autres. On a tort de présumer, sur la foi d'une comparaison hâtive entre la population recherchée et la population obtenue, que les non répondants se répartissent au hasard selon les normes de la population qui a répondu. Pierre Bourdieu a mainte fois insisté sur ce point de méthode essentiel, dont il fait la base de sa critique de la construction de « l'opinion publique » par les instituts de sondage.

Mais lorsque l'on a obtenu un taux aussi important de réponses sur une population bien connue, on peut contrôler -autant que faire se peut- les biais d'échantillon et se dire, du moins, que les biais d'échantillon, connus, ne pourront pas modifier grandement les résultats de l'enquête. C'est le cas ici. Et on se félicite que les chercheurs continuent de traquer inlassablement les 566 élèves manquant à l'appel. Plus ils en retrouveront et plus grande sera la confiance à apporter aux résultats et plus instruite la méfiance. Et comme nous sommes à mi parcours, ils ont la ferme intention de continuer l'effort.

La qualité du suivi est aussi le gage de la qualité du travail au sein de l'équipe. Le chercheur qui signe les commentaires n'a pas pu se désintéresser, tout au long du parcours, des causes de non réponse ou de mauvais aiguillage des envois. Le stockage des questionnaires retournés et les décisions de relance ne sont pas des opérations de secrétariat routinières, mais une occasion concrète de réfléchir en temps réel au déroulement du suivi (la méthode, au sens étymologique). Le taux de réponse élevé témoigne que c'est ici chose faite et que l'équipe engagée dans le travail a bien mérité son titre d'observatoire.

L'intérêt d'une étude longitudinale est de pouvoir suivre finement les évolutions. J'en choisirai une qui mérite une réflexion sérieuse, pas seulement théorique.

Les tomes 2 et 3 de l'étude nous offrent deux coupes dans le suivi de la cohorte.

Pratiques culturelles et catégorie sociale du père CM2

			autre		concert
			concert	théâtre	musique classique
pcs1		86,6	64,7	43,3	37,4
pcs2		76,8	55,6	34,3	26,1
pcs3		72,4	42,7	27,7	24,8
pcs4		67	34,2	24	19,6
		72,7	43,8	26,9	14,5
					16,1

Pratiques culturelles et catégorie sociale du père 5ème

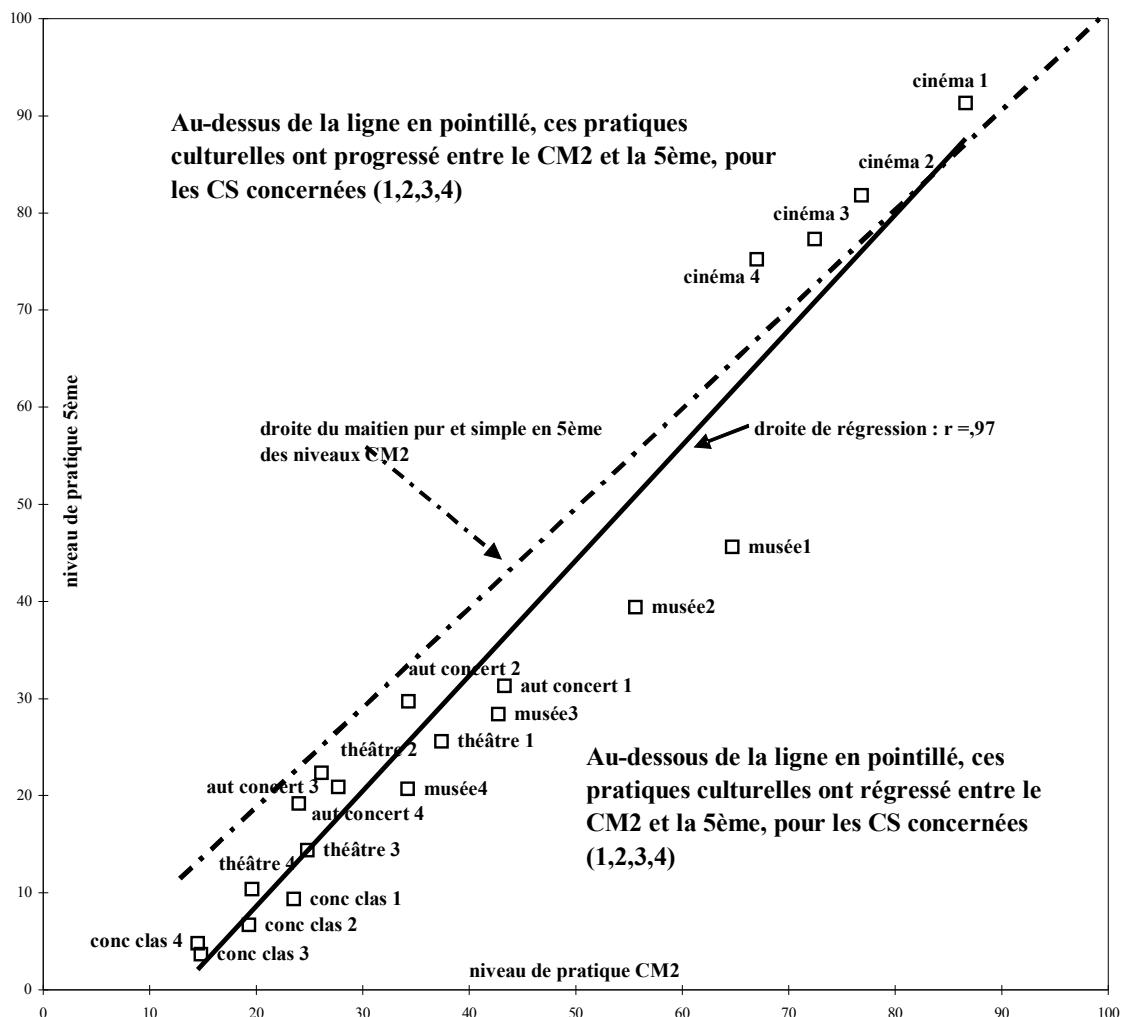
			autre		concert
			concert	théâtre	musique classique
5ème	cinéma	musée			
pcs1	91,3	45,6	31,3	25,6	9,4
pcs2	81,8	39,4	29,7	22,4	6,7
pcs3	77,3	28,4	20,9	14,4	3,7
pcs4	75,2	20,7	19,2	10,4	4,8
	78,5	28,8	22,4	15,1	5,2

Ce fut « une acquisition pour toujours » de la sociologie des années soixante (Paul Clerc¹⁶⁸, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron¹⁶⁹) que d'établir le caractère déterminant du capital culturel familial dans la réussite scolaire et de les situer dans le cycle global de la reproduction des classes sociales . Les deux sondages au CM2 et en fin de 5ème confirment évidemment ces analyses classiques, et les actualisent. Mais leur principale originalité consiste dans le suivi sur trois années.

Or, le constat en deux coupes est très préoccupant : les inégalités se maintiennent alors que le pourcentage de pratiquants a baissé, en trois années, dans toutes les classes sociales et pour toutes les pratiques, à la seule exception du cinéma.

¹⁶⁸ Clerc, P. « la famille et l'orientation scolaire au niveau de la Sixième » **Population et l'enseignement**, Paris, INED 1970 pp143-188

¹⁶⁹ Bourdieu, P. et Passeron, J-C **la reproduction**, Paris, Minuit, 1970.



Dans son bref commentaire de ces premiers résultats, Yves Alpe conclut, sur la foi des rapports entre la CS1 (favorisée) et la CS4 (populaire), à un accroissement des écarts entre classes sociales ; et, en effet, pour le théâtre au CM2 37.4 % par rapport à 19.6 % forment au CM2 un rapport de 1.91 qui passe à 2.5 en Cinquième (25.6 % / 10.4 %). Mais les travaux de Jean-Claude Combessie¹⁷⁰ nous ont appris à nous défier quelque peu du rapport brut entre des pourcentages : lorsqu'un taux de pratique passe de 10 % à 20 % on est tenté de dire qu'il double, alors que le taux de non pratique qui passe alors de 90 % à 80 % n'a pas été divisé par 2.

Vu la qualité des résultats présentés ici, on est tenté de calculer un rapport de chances qui ne soit pas grevé par cet inconvénient.

Avantage des élèves de CS favorisée par rapport aux élèves des autres CS (2, 3, 4). CM2

¹⁷⁰ Combessie, J-C, **la méthode en sociologie**, Paris, la découverte, 1996

	cinéma	musée	autre concert	théâtre	concert	musique classique
CS 2	2,0	1,5	1,5	1,7		1,3
CS 3	2,5	2,5	2,0	1,8		1,8
CS 4	3,2	3,5	2,4	2,5		1,8

Avantage des élèves de CS favorisée par rapport aux élèves des autres CS (2, 3, 4). 5ème

	cinéma	musée	autre concert	théâtre	concert	musique classique
CS 2	2,3	1,3	1,1	1,2		1,4
CS 3	3,1	2,1	1,7	2,0		2,7
CS 4	3,5	3,2	1,9	3,0		2,1

Pour la fréquentation du cinéma, seule pratique en expansion, les écarts se sont légèrement creusés. Pour la fréquentation des musées, les écarts initialement très forts se sont légèrement atténués, pour une pratique en forte baisse. Les écarts se sont accrus pour le théâtre et les concerts de musique classique. Ils ne se sont atténués que pour les autres types de concert. Enfin, les pratiques qui engendraient les plus forts écarts au CM2 sont aussi celles qui en engendrent le plus en 5^{ème}. Il n'est pas besoin de souligner combien ce bilan est préoccupant. Que l'accès au collège se marque par une récession des pratiques culturelles des élèves pose un problème majeur. Le maintien de fortes inégalités dans ce sombre scénario n'est pas fait pour donner de l'optimisme. Et l'étude de l'OER nous convainc qu'il ne s'agit pas d'une médiocre spécificité de l'école rurale, dont les résultats d'ensemble sont plutôt flatteurs. S'agit-il d'une baisse de régime lié au surcroît de travail scolaire et aux difficultés d'organisation qu'il implique ? Ou une phase de transition dans la construction de soi, les collégiens devant négocier un passage de pratiques culturelles très encadrées familialement et socialement à des initiatives beaucoup plus personnelles ?

Pour répondre à ces questions, un suivi longitudinal est irremplaçable. Mais deux points ne suffisent pas pour tracer les trajectoires. Lorsque la troisième sera atteinte dans le cursus normal, les chercheurs de l'OER pourront nous décrire le faisceau entier des trajectoires individuelles, et contribuer à leur explication.

La suite donc, au prochain numéro.

